Kátia Farias Antero
(Organizadora)

Formação inicial e continuada de PROFESSORES e a identidade docente 2

Atena Editora
Ano 2022

Kátia Farias Antero
(Organizadora)

Formação inicial e continuada de PROFESSORES e a identidade docente 2

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Bruno Oliveira
Camila Alves de Cremo
Daphynny Pamplona
Luiza Alves Batista
Natália Sandrini de Azevedo
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Katia Farias Antero

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F723 Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente 2 / Organizadora Katia Farias Antero. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0512-2
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.122220209

1. Formação de professores. 2. Aprendizagem. I. Antero, Katia Farias (Organizadora). II. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

A coleção “Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente 2” trata-se de uma obra que apresenta como objetivo vislumbrar acerca das ações pedagógicas docente necessárias a sua atuação tendo com princípio o esmero a ser pontuado na formação acadêmica inicial.

A ideia destaca a discussão científica parafraseando com contribuições de estudos teóricos que sustentam as finalidades dos capítulos. Nesse aspecto, o volume traz a tona reflexões ao leitor enveredando pela relevância frente as práticas pedagógicas de modo que perceba-se a importância de se remodelar somado a demanda constituinte de cada contexto social, político e humano que circulam consoante a atualidade. Assim, a obra categoriza a docência e sua ações metodológicas desde a esfera do ensino fundamental à nível de ensino superior.

São discutidas abordagens relacionadas a atuação profissional, identidade docente, o processo de ensino e aprendizagem, a (re) construção humana, experiências de estágio são alguns dos temas interpelados sendo estes destacados pelo crivo das analises do fazer docente.

Considerando que a forma como o processo de ensino e aprendizagem ocorre no trânsito da educação, as produções que contemplam essa coleção se fomenta considerando que a práxis exercidas na sala de aula precisa considerar os sujeitos professor e aluno como atores principais desse processo e para tanto, conta-se com artigos produzidos por graduandos, graduados, especialistas, mestres e doutores na área educacional.

Em síntese, a coleção "Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente 2" se mostra significativa para agregar conhecimentos ao leitor que desperta interesse sobre aspectos que norteiam a formação e prática com enfoque claro e objetivo. Considerando tal afirmação e informações supracitadas, a Atena Editora reconhece o quão valioso de faz em (re) conhecer acerca das produções aqui tramitadas.

Katia Farias Antero

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

(RE) PENSANDO A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA NA ATUALIDADE: PRESSUPOSTOS INDISPENSÁVEIS

Data de aceite: 01/09/2022
Data de submissão: 18/07/2022

Pedro Júnior dos Santos Silva
Universidade da Amazônia – UNAMA
Castanhal, Pará
http://lattes.cnpq.br/9015351843210169

Synthia Karina Bezerra da Silva
Rede Municipal de Ensino – Prefeitura de Macaíba
Macaíba, RN
http://lattes.cnpq.br/1437747085729118

RESUMO: O presente artigo objetiva compreender a atuação do profissional da docência na atualidade à luz de alguns pressupostos que julgamos ser indispensáveis. Para tal, apresenta a necessidade de repensar a relação ensinante e aprendiz em sala de aula a partir da aprendizagem significativa, além disso, reflete acerca do profissional da docência e a compreensão da didática na dinâmica do tempo atual, bem como apresenta a importância de empreender um ensino pela e para a pesquisa. O estudo, ora proposto, foi construído por meio de pesquisa bibliográfica e ganha forma a partir da necessidade constante de refletirmos acerca da formação e atuação do profissional da docência, levando em consideração, sobretudo, o tempo atual marcadamente volátil. Assim, à luz de diferentes e renomados autores constatou-se a necessidade urgente de reformular a práxis docente levando em consideração, sobretudo, a pesquisa como ferramenta potencializadora em todos os níveis da educação formal.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Docência. Atualidade. Pesquisa.

RETHINKING THE ACTING OF THE PROFESSIONAL FROM THE TEACHING AT PRESENT: ASSUMPTIONS INDISPENSABLE

ABSTRACT: This article aims to understand the performance of the teaching professional nowadays in the light of some assumptions that we consider to be indispensable. To this end, it presents the need to rethink the teaching and apprentice relationship in the classroom from meaningful learning, in addition, it reflects about the teaching professional and the understanding of didactics in the dynamics of the current time, as well as presents the importance of undertaking a teaching through and for research. The study, now proposed, was constructed through bibliographical research and takes shape from the constant need to reflect on the education and performance of the teaching professional, taking into account, above all, the markedly volatile current time. Thus, in the light of different and renowned authors, there was an urgent need to reformulate teaching praxis, taking into account, above all, research as a potentiating tool at all levels of formal education.

KEYWORDS: Formation. Teaching. Present. Search.

INTRODUÇÃO

A reflexão acerca da atuação do profissional da docência se faz necessária e exige constância. É certo que a dinâmica que envolve os tempos atuais mobiliza os diferentes campos profissionais a se reinventarem, contudo, temos inúmeros motivos para acreditar que sobre o profissional da docência recai uma exigência aparentemente muito maior e que não nos possibilita o esquivamento acerca das inovações, da busca de novas formas de aprender e de ensinar.

Neste sentido, o presente estudo pretende encetar breves - porém contundentes - reflexões acerca da atuação destes profissionais na atualidade repensando, sobretudo, os pressupostos que acreditamos ser indispensáveis para uma atuação de excelência tão cara à práxis pedagógica do século XXI. Assim, nossa reflexão contemplará basicamente alguns aspectos da sala de aula, balizando o profissional da docência e a compreensão da didática, bem como a pesquisa enquanto ferramenta potencializadora para um processo de ensino e aprendizagem dinâmico.

Diante disso, e ante os diversos questionamentos que norteiam nosso estudo, escolhemos este como problema maior de nossa investigação: quais os pressupostos indispensáveis para uma atuação eficiente dos profissionais d docência na atualidade?

Deste modo, nosso objetivo geral consiste em compreender a atuação do profissiona da docência na atualidade a partir dos pressupostos que acreditamos ser indispensáveis para uma atuação de excelência. Assim, apesar de termos elencado apenas alguns pontos preponderantes para refletir acerca dessa atuação, acreditamos que existem inúmeros outros que merecem atenção e uma reflexão pormenorizada. Contudo, os que ora analisamos são de fundamental importância para a excelência dessa atuação.

O presente estudo se justifica pela necessidade de reflexão e aprimoramento das práxis docentes balizando, sobretudo, o tempo atual com a didática que este tempo exige. É interessante, aliás, de fundamental importância ressaltar que essa reflexão inevitavelmente nos conduz à autoanálise e, consequentemente, à necessidade da formação continuada.

O presente estudo foi construído por meio de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Para tal, consultamos artigos, livros e revistas que tratam acerca dessa temática para conferirmos a perspectiva de diferentes autores. À luz da perspectiva de autores conceituados na linha de pesquisa formação de professores e práticas pedagógicas, paulatinamente tecemos algumas reflexões não somente acerca das teorias visitadas, mas, também, a partir de nossa experiência adquirida em sala de aula, seja ministrando ou assistindo aulas.

O artigo está organizado pedagogicamente em três tópicos, seguindo evidentemente a mesma cronologia dos nossos objetivos específicos. Neste sentido, no primeiro momento apresentamos uma reflexão sobre a necessidade de repensar a relação ensinante e aprendiz em sala de aula a partir da aprendizagem significativa. Tal proposta tomou por

base o exemplo apontado no filme *Escritores da Liberdade*, tão conhecido por professores e educadores da atualidade. No segundo tópico refletimos acerca do profissional da docência e a compreensão da didática. Reservamos o último tópico do trabalho para refletirmo acerca do ensino pela e para a pesquisa.

A RELAÇÃO ENSINANTE E APRENDIZ: UM EXEMPLO POSSÍVEL PARA A APARENDIZAGEM SIGNFICATIVA

Inicialmente julgamos pertinente trazer à reflexão um fato relatado em film conhecido pela maioria dos educadores na atualidade. O clássico *Escritores da Liberdade,* lançado em janeiro de 2007, roteirizado e dirigido por Richard LaGravenese, narra a história real de uma professora recém-formada que, ao se deparar com um conjunto de alunos aparentemente impossíveis e indomáveis, busca dar o melhor de si na tentativa de fazê-los perceber seus potenciais, seus valores e sua capacidade de transformar a realidade que os envolve.

A história acontece em 1994, na sala 203 da escola Wilson em Long Beach, Califórnia. Após a criação de uma lei de integração racial aprovada pela secretaria de educação, adolescentes em risco ou considerados problemáticos, de origem afro-americana, latina, cambojanos, vietnamitas, entre outros, são misturados em uma mesma classe.

A sala de aula se torna, neste sentido, o ambiente mais desafiador da professora Erin Gruwell. A rebeldia e a violência de seus educandos, alguns inclusive membros de gangues e que tiveram suas infâncias marcadas pela violência das periferias, inicialmente constituem uma barreira praticamente intransponível, fato constatado por inúmeros professores que outrora tentaram ministrar suas aulas naquela turma, bem como pela própria direção da escola Wilson.

A relação ensino e aprendizagem é praticamente nula nas primeiras semanas de aula e, como o fluxo de professores torna-se algo rotineiro daquela turma, alguns alunos apostam entre si o tempo que duraria a estada da professora Gruwell na classe. Entretanto, em meio a tantos conflitos e indiferenças à sua tentativa de lecionar, um fato lhe aborrece instantaneamente, ao mesmo tempo que lhe inspira a uma metodologia diferenciada. Circula pela turma uma caricatura de um aluno negro; a professora intercepta a zombaria, comparando-a às caricaturas dos judeus feitas pelo regime nazista. Todavia, inicialmente a sua metáfora soa sem sentido, pois simplesmente seus educandos desconhecem a história do holocausto, dentre outros inúmeros assuntos.

O sentimento da professora Gruwell frente àquela situação nos recorda o pensamento de Freire expresso na obra *Pedagogia da Indignação*: a indignação é o mecanismo que nos torna inconformados com o *status quo*, é o sentimento que nos impulsiona à ação. Sem indignação ante as injustiças teremos apenas indivíduos desesperançados e naturalmente conformados com a situação que os oprime. É necessário indignar-se não para promover uma rebeldia sem causa, mas para promover uma ação que possibilite a construção de

uma realidade para além da miséria e da injustiça (FREIRE, 2000).

Gruwell, ao identificar o desconhecimento da turma, aproxima a realidade de discriminação dos judeus à discriminação sofrida por seus alunos nos bairros de Long Beach e demais realidades violentas de onde eram oriundos. A reação dos estudantes é imediata: há a manifestação de interesse na fala da professora. Assim, quando Gruwell pergunta quantos foram vítimas de balas, boa parte da classe se manifesta levantando a camisa e apontado marcas de tiros ou de facadas.

Eis o ponto motivador e de transformação da metodologia adotada por Gruwell. A partir da aproximação com a realidade dos seus educandos, conhecendo seus anseios, angústias e revoltas, a professora aproxima o conteúdo escolar, possibilitando uma aprendizagem significativa. Deste modo, convém recordar uma vez mais o pensamento de Freire:

> Como educador preciso de ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo "leitura do mundo" que precede sempre a "leitura da palavra" (FREIRE, 2000, p. 38).

A práxis da professora Gruwell foi transformadora. Os demais detalhes do film são conhecidos de boa parte dos estudantes de graduação e pós-graduação nas áreas da educação: a docente envolve a turma explicando-lhes a história de Anne Frank (por meio da leitura do famoso *Diário de Anne Frank*), bem como a história de Miep Gies, a mulher que escondeu Anne durante a perseguição nazista. A motivação inicial da professora era para que escrevessem uma correspondência a Miep Gies, na época com 87 anos, mas a turma 203 quis ir muito além, se mobilizando para arrecadar fundos para trazer a senhora Gies à escola secundária Woodrow Wilson para uma palestra. Fato, enfim, alcançado após alguns meses de mobilização.

Ante o exposto, torna-se conveniente ressaltar que Masetto (2003) chama atenção para a necessidade de repensarmos constantemente a sala de aula, identificando neste sentido, sobretudo, o paradigma em que a educação se encontra inserida, uma vez que a compreensão daquele possibilitará uma visão ampla do processo educacional e, consequentemente, o desejo por melhorias. Compreende-se que, mais que transmitir conhecimentos mecânicos e desassociados das realidades dos educandos, importa aproximar o conhecimento teórico ao prático levando-se em consideração o contexto do educando.

Compreendemos com Libâneo (2002) que o trabalho docente deve estar envolto em um processo de construção de saberes e significados. Além dos autores supracitados, Anastasiou (2007) nos apresenta a necessidade de se reinventar constantemente os

métodos e as técnicas de ensino. Neste sentido, a autora apresenta diferentes estratégias de ensinagem que podem significar um verdadeiro *upgrade* no fazer docente. Assim, os métodos e as técnicas de ensino estarão sempre voltados para a construção e reconstrução do conhecimento por parte dos educandos, que atuarão de maneira ativa no processo.

Deste modo, compreende-se que somente um profissional comprometido com a educação é capaz de empenhar forças para otimizar suas práxis em um constante estado de reformar-se dentro e fora da sala de aula. O caso da professora Gruwell se aproxima da realidade de boa parte dos professores brasileiros, sobretudo, daqueles que atuam em regiões mais afastadas dos grandes centros. A violência, a desmotivação, a evasão escolar, enfim, inúmeros problemas sobressaltam ante nossos profissionais da educação constantemente. Assim, cada nova experiência pode e deve ser um novo aprendizado; o bom educador compreende de imediato que é impossível estagnar com métodos e técnicas no processo de ensino e aprendizagem, pois este é, por natureza, sempre dinâmico. Eis a necessidade de estar sempre disposto a refazer a práxis docente, tal como o exemplo do filme *Escritores da Liberdade*.

Ora, embora o auge da pedagogia tradicional tenha ocorrido no final do século XIX e parte do século XX, ainda hoje podemos encontrar indícios de sua influência na realidade de muitas escolas em nosso país. É necessário destacar uma vez mais a ineficácia de métodos ditatoriais. Ora, o autoritarismo do professor impossibilitando uma relação de amizade e reciprocidade na absorção e produção do conhecimento, o ensino sem emoção baseado na memorização, dentre outros aspectos, são métodos absolutamente questionáveis para a atualidade.

É preciso destacar a diferença entre os termos autoridade e autoritarismo. O professor, embora seja convidado a utilizar de métodos e técnicas de ensino que estejam centralizadas no aluno, isto é, que possibilite uma aprendizagem ativa, em hipótese alguma deixa de ser a autoridade na sala de aula. As metodologias ativas de maneira alguma abrem espaço para a desvalorização dos conhecimentos, da trajetória e para uma atuação relaxada do profissional docente, como se este devesse atribuir a responsabilidade do processo apenas aos educandos. É fato que profissionais medíocres podem utilizar-se desse prisma para relaxar em suas atividades na vã ilusão de que, uma vez que são “apenas facilitadores” do processo de aprendizagem, não devem propor a si mesmos novos desafios e novos conhecimentos a partir da realidade que lhes envolve. Indivíduos que pensam e atuam dessa forma precisam com urgência reavaliar suas práticas.

Para Demo (2006, p. 7):

> [...] a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escrita que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução [...]. A aula copiada não constrói nada de distintivo, e por isso não educa mais do que a fofoca, a conversa fiada dos vizinhos, o bate-papo numa festa animada.

É por meio da educação que nos tornamos pessoas. Neste sentido, é necessário um redimensionamento no pensar e fazer a educação escolar se quisermos formar verdadeiramente bons cidadãos e profissionais de excelência para nossa sociedade. Ainda sob a perspectiva de Demo verificamos que

> A educação aparece decaída na condição de instrução, informação, reprodução, quando deveria aparecer como ambiência de instrumentação criativa, em contexto emancipatório. O que conta aí é aprender a criar. Um dos instrumentos essenciais da criação é a pesquisa. Nisto está o seu valor também educativo, para além da descoberta científica (DEMO, 2006, p. 18).

A partir dessa perspectiva é interessante destacar, também, a necessidade da formação de profissionais comprometidos com uma educação de qualidade, capaz de conduzir os educandos à autonomia. Intrinsecamente relacionada a esse fato surge a necessidade de uma educação humanista, que perceba o educando em sua totalidade. Daí se percebe e compreende-se o desafio de educa .

Sobre a identidade do profissional da docência, destaca-se que

> [...] se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2002, p. 7).

É interessante – aliás, de extrema necessidade - ressaltar que, como professores, precisamos sempre nos reconhecer necessitados de aprimoramentos. Haverá sempre a possibilidade de sermos melhores em nossas práxis. Haverá sempre a possibilidade de aprendermos com nossos educandos, respeitando suas histórias de vida, seus espaços. Sempre haverá a possibilidade de sermos mais.

A sala de aula é um espaço complexo e dinâmico: há sempre inúmeros mundos que circulam por lá. É preciso ter a acuidade necessária para perceber os detalhes que podem fazer a diferença; educar/escolarizar visando construir e se permitir ser construídos, reformados. Sob essa perspectiva são erigidos conhecimentos e habilidades que podem transformar não somente a sala de aula, ou seja, a educação formal, mas a sociedade na qual ensinantes e aprendizes estão inseridos.

O exemplo proposto no início deste tópico serve hoje de inspiração para milhares de professores. Contudo, um detalhe merece destaque: sem ousadia, indignação e determinação não sairemos do lugar comum, desistiremos facilmente frente aos primeiros desafios. É preciso olhar além, perceber a potencialidade que temos e somar forças para nos construirmos como profissionais melhores e, consequentemente, construirmos uma educação e sociedade melhores.

DOCÊNCIA E DIDÁTICA PARA A ATUALIDADE

O cenário atual, marcadamente imprevisível, inviabiliza a eficácia dos métodos e das técnicas de ensino utilizados na docência no passado. Libâneo (2002) nos apresenta isto de forma clara no primeiro capítulo de sua obra *Didática: velhos e novos tempos*. A dinâmica e o meio cibernético da atualidade exigem muito mais do docente. Assim, faz-se necessário o uso de estratégias de ensino que lhes possibilite maior eficácia, conforme nos apresenta o autor supracitado. Destacamos também que, apesar de apresentarmos a perspectiva de outros autores, iremos nos deter de maneira mais pormenorizada na perspectiva de Libâneo, tendo em vista o destaque desse autor para a temática em questão.

Para Libâneo (2002), o trabalho docente deve estar envolto em um processo de construção de saberes. Neste sentido, o profissional da docência deverá estudar, selecionar, organizar e propor ferramentas eficazes para que os educandos se apropriem do processo de produção do conhecimento. Para tal, faz-se cada vez mais necessário o uso de uma metodologia dialética que se volte para o educando. Entende-se que o uso de metodologias ativas é de extrema importância nessa nova práxis e possibilitará sempre mais a interação do educando com o meio em que está inserido, produzindo e reproduzindo conhecimentos significativos

> O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro (BERBEL, 2011, p. 29).

É preciso ter clareza ao longo de todo esse processo, uma vez que todos os métodos e técnicas visam a um fim maior: a aprendizagem significativa do educando e não simplesmente uma absorção mecânica de conteúdos. Este educando, por sua vez, não pode mais ser simplesmente um sujeito passivo no processo de ensino e aprendizagem, mas construtor de conhecimentos. O professor caracteriza-se cada vez mais como o agente facilitador desta produção de conhecimentos, torna-se mediador deste processo. Diferente daquele profissional autoritário do passado, o docente da atualidade deve estar sempre disposto a aprender com aqueles que aprendem.

Para Freire (1996, p. 83):

> O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Assim, em resumo, percebe-se a necessidade de se reinventar constantemente os métodos e as técnicas de ensino, uma vez que para a atualidade não faz mais nenhum sentido que o docente persista com métodos retrógrados, enfadonhos e improdutivos.

E, uma vez que o tempo que nos envolve é marcadamente volátil, quando falamos de passado, ou métodos e técnicas retrógradas, não estamos nos referindo apenas àquelas utilizadas na década de 1980, por exemplo. Alguns métodos e técnicas de ensino utilizados há três anos, isto é, antes da pandemia da Covid-19, não são mais tão eficientes, uma vez que este cenário de anomia mundial forçou profissionais da educação como um todo a se reinventarem.

Urge, portanto, a necessidade de formação continuada que lhes permita conhecer e refletir sobre o tempo atual e em que ele implica na educação. Reitera-se que as metodologias ativas são um marco preponderante que possibilitará ao educando na atualidade a liberdade para certo nível de protagonismo no processo de ensino e aprendizagem.

> Conceber o ato de ensinar como ato de facilitar o aprendizado dos estudantes faz com que o professor os veja como seres ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos, enquanto ele passa a ser visto pelos alunos como facilitador dessa construção, como mediador do processo de aprendizagem, e não como aquele que detém os conhecimentos a serem distribuídos (OLIVEIRA, 2010, p. 29).

É interessante destacar também que:

> A aquisição de um método teórico geral visando à resolução de uma série de problemas concretos e práticos, concentrando-se naquilo que eles têm em comum e não na resolução específica de um entre eles, constitui-se numa das características mais importantes da aprendizagem (RUBTSOV, 1996, p. 131).

Ainda acerca da didática, percebemos que Libâneo (2002) adentra na reflexã procurando apresentar basicamente a constituição do seu objeto de estudo. Além disso, procura deixar claro a importância da didática para uma construção pedagógica eficiente Hoje, duas décadas depois da publicação desta obra de Libâneo, ainda a utilizamos como referência magna, dada a sua importância.

O autor enfatiza a pluridimensionalidade do ato didático, deixando evidente a sua ineficácia, se o constituirmos de maneira isolada. Para o autor, as contribuições da Psicologia, da Sociologia, da Linguística, da Teoria do Conhecimento, da Teoria da Educação, dentre outros campos do saber, são latentes na constituição do conhecimento didático, embora cada área considere o processo didático de um modo particular. Assim, é neste ponto específico que o autor procura enfatizar sua reflexão (LIBÂNEO, 2002)

Deste modo, a didática é apresentada como ramo da ciência pedagógica que possui como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, é mister destacar que a didática deve abordar o ensino como atividade de mediação, o que possibilitará a participação ativa do educando. Portanto, para Libâneo (2002), estes três pontos representam sua síntese acerca da didática; ela é uma ciência pedagógica; seu objeto de estudo é o processo de ensino e aprendizagem; é processo de mediação.

Candau (2003) também nos apresenta uma perspectiva interessante. Para a autora:

> A didática, **numa perspectiva instrumental**, é concebida como um conjunto

> de conhecimentos técnicos sobre o 'como fazer' pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, consequentemente, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural concreto em que foram gerados (CANDAU, 2003, p. 159, grifo nosso).

O ensino é uma atividade intencional. Seu "fim" visa à qualificação do educando. Perceba que, dada a impossibilidade de analisarmos com acuidade neste artigo, não adentramos nos pormenores das diferenças entre ensinar e educar. Neste momento, circunscrevemos nossa reflexão somente nas características da didática e nas exigências do nosso tempo para o fazer docente.

A didática é atributo da dinamicidade. É impossível pensar o processo de ensino como outrora, isto é, frio, mecânico, ou bancário, como afirmava Paulo Freire. A perspectiva atual exige um diferencial que somente um ato didático que busca se refazer continuamente é capaz de completar de modo satisfatório a ação do ensino e da aprendizagem. Uma ação pedagógica que incorra numa didática meramente instrumental será praticamente nula.

Retomando à perspectiva de Libâneo (2002) percebemos que, ao mesmo tempo em que procura demonstrar a especificidade da didática, o autor insiste em apresentar seus aspectos multidisciplinares e interdisciplinares, pois acredita que:

> Ela se enriquecerá mais quanto mais der conta de postular o que lhe é específico e, a partir daí, explorar as fronteiras e zonas intermediárias do conhecimento científico. A especificidade e a integração são dois movimentos que se articulam. Quanto mais se busca a especificidade mais se destacam os limites de uma disciplina, forçando a interdisciplinaridade e a integração (LIBÂNEO, 2002, p. 24).

A fala final do autor no segundo capítulo convoca pedagogos e docentes em geral para um aprofundamento por meio da pesquisa, pois para Libâneo (2002) esse fator possibilitará maior reconhecimento social e acadêmico para este campo do saber. Esse rigor no campo da pedagogia dispensaria "discussões" como a realizada pelo autor no segundo capítulo de sua obra *Didática - velhos e novos tempos*, na tentativa de ratificar a especificidade da didática, como há pouco mencionamos. Ora, compreende-se que a atividade investigativa e a busca constante por melhorar e ampliar os métodos e as técnicas de ensino precisa ser algo constante na vida de todos aqueles que lidam diretamente com a educação. O profissional da educação não deve incorrer jamais em práticas mecânicas e irrefletidas Deve buscar constantemente a consciência de seus atos e práticas pedagógicas.

O ENSINO PELA E PARA A PESQUISA

Faz-se necessário destacar a diferença básica de empreender a pesquisa como princípio científico e pedagógico. Assim como Demo (1996), estamos trabalhando a pesquisa como pedagogia, ou seja, como modo de educar. Esse é um ponto crucial para o autor e, consequentemente, para nossa reflexão a partir desse tópico, pois estamos, neste

sentido, propondo uma educação questionadora.

Antunes (2014) nos apresenta uma perspectiva interessante acerca da docência na atualidade. Poderíamos basilar o perfil do professor pesquisador a partir da definiçã do autor acerca da existência de professores e *professauros*. O primeiro termo refere-se fundamentalmente aos profissionais comprometidos com o processo educacional em todos os âmbitos que lhes competem: estão sempre dispostos às novidades, propõem constantemente novas situações de aprendizagens, reformulam seus métodos e técnicas, etc. O segundo termo, por sua vez, se adequa aos profissionais acomodados às forças da rotina, estão presos a métodos e técnicas retrógradas e inférteis. Assim, associamos o primeiro termo apresentado pelo autor ao perfil do professor que empreende a prática da investigação à sua atividade docente: este deve ser, por excelência, o professor da atualidade.

Em tempos nos quais a educação se encontra em crise em nosso país, incorrer em práticas educativas desatualizadas ou apresentar constante indisposição em inovar-se consiste na conformidade ao caos e ao atraso. É, sem dúvidas, um grande desafio fomentar a mudança e a inovação, sobretudo, estando cercados por um mar de situações que fogem do controle do campo de atuação do profissional da docência. Não estamos enxergando a necessidade de mudança e inovação simplesmente de forma poética, ou atribuindo simplesmente ao professor o dever de dar cabo a isso. Compreendemos que a realidade de caos da educação em nosso país só será eximida, ou pelo menos atenuada, com políticas públicas de qualidade e que valorizem efetivamente a figura do profissional da educação, oferecendo uma formação de qualidade e condições dignas de trabalho, dentre outros inúmeros aspectos que, dada a brevidade desta pesquisa, não conseguimos alcançá-los em completude. Por ora, na inexistência dessas condições acima mencionadas, aventamos pelo menos um despertar, ou, como diria Freire (2000), uma pedagogia da indignação por parte desses profissionais. Assim, paulatinamente será possível um distanciamento da condição de *professauros*.

Para Lüdke (2005), a reflexão possibilitará aos professores problematizar, analisar, criticar e compreender suas práxis: essa atividade produz significados e conhecimentos que acarretam na transformação das práticas escolares. O autor deixa claro, contudo, a diferença entre reflexão e pesquisa, embora outros autores, como Nóvoa (2001), afirme que, apesar de serem diferentes, esses conceitos querem dizer a mesma coisa. Lüdke (2005) afirma que o professor reflexivo pode perscrutar suas práticas sem necessariamente ser um pesquisador. Porém, quando este professor avança além da reflexão, "encurta toda a distância que o separa do trabalho de pesquisar, que apresenta, entretanto, outras exigências, entre as quais a análise à luz da teoria" (LÜDKE, 2005, p. 8).

Vimos há pouco que Demo (1996) nos instiga a irmos além das aulas que simplesmente repassam conhecimentos. O autor deixa claro que essa prática pedagógica não possibilita ir além do ponto de partida e que, por isso mesmo, não constrói nada de

distintivo, conforme explicado acima. Ora, compreendemos que o professor não pode se furtar do dever de apresentar os conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade. Contudo, ele precisa entender que essa apresentação deve ser tão somente o ponto de partida para fomentar também em seus educandos a produção e a reprodução de conhecimentos novos acerca de si mesmos e dos contextos que os envolvem. Assim, nascerá aos poucos a criticidade acerca dos próprios conhecimentos adquiridos. Segundo Nervo e Ferreira (2015, p. 32), "o professor deve ser o incentivador, abrindo lacunas para que sejam preenchidas por seus discentes através da arte de pesquisar, aguçar o limite da compreensão e tornar o aluno um pesquisador."

Do mesmo modo, para Demo (1997, p. 25), "a capacidade de questionar é a prova contundente do sujeito, ou seja, de um ser que não admite ser ou tornar-se objeto." Conforme mencionado pelo autor, compreendemos que o questionamento é a premissa básica para construção de um processo de autonomia e, consequentemente, de identidade. Somos naturalmente indivíduos pesquisadores/indagadores. Compreendemos, a partir dessa prerrogativa, que o exercício da pesquisa consiste também em exercício de esclarecimento e maioridade.

É conveniente ressaltar uma vez mais a necessidade de dinamismo ao processo de ensino e aprendizagem na educação básica, haja vista que este período de formação incorre ainda em determinados contextos na contramão do que os autores acima mencionaram: a fomentação da pergunta, a investigação etc. O instinto de curiosidade e de descoberta do mundo comuns à infância é, em algumas situações, tolhido por professores, pais e educadores indispostos, insensíveis ao desejo de conhecimento comum ao gênero humano, manifesto desde a mais tenra idade. Conforme explicado acima, a capacidade de questionar é a prova de que somos sujeitos e não simples objetos. Não seria exagero, por exemplo, afirmar que alguns questionamentos pertinentes às crianças na educação básica poderiam ser trabalhados de maneira filosófic

Ora, é preciso ratificar uma vez mais que uma formação pela e para a pesquisa possibilita a criticidade necessária frente às situações complexas que permeiam nossos contextos. Além disso, compreende-se, por exemplo, que refletir acerca do perfil do professor e do educando pesquisador consiste na compreensão básica de que é possível formar e transformar estes personagens do processo de ensino e aprendizagem por meio da atividade de investigação e formação continuada. Neste sentido, uma vez que propomos a pesquisa como atividade pedagógica partindo da educação básica, apresentamos um caminho inverso daquele em que a naturalidade dá a iniciação à pesquisa.

Percebe-se, portanto, que este é um caminho mais longo, mas que sem dúvidas possibilitará maiores frutos e com mais qualidades (se bem empreendido) para todos os envolvidos neste processo. Ora, normalmente se atribui a atividade de pesquisa ao ensino superior. Contudo, essa prática nesse contexto da educação se caracteriza de maneira mais rigorosa, isto é, científica. Aventamos a possibilidade de um ensino pela e para a

pesquisa desde a educação básica.

Constata-se que:

> A formação do professor pesquisador também pode ser vista como uma forma de ajudar a melhorar o ensino, possibilitando que o docente exerça, com os alunos, um trabalho que vise à formulação de novos conhecimentos, ou o questionamento tanto da validade quanto da pertinência dos já existentes. É essencial que o professor deixe de ser um técnico, reprodutor das práticas convencionais que são internalizadas pela força da tradição, e passe a ser autor de sua ação educativa (PESCE; ANDRÉ, 2012, p. 43).

Os autores deixam claro que a formação do professor pesquisador implicará também numa transformação do ensino. Vê-se, pois, que os benefícios dessa transformação são evidentes. Severino (2007) nos recorda, por exemplo, que adentrar no ensino superior significa deparar-se com uma nova e expressiva abordagem em relação à forma como professores e discentes conduzem os processos de ensino e aprendizagem. Ora, aventamos exatamente o apequenamento desse impacto, realizando a iniciação à pesquisa inicialmente à maneira pedagógica em toda a educação básica, em seus diferentes componentes curriculares e, posteriormente, à maneira científic no ensino superior.

No que se refere à formação continuada:

> Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho (GATTI, 2008, p. 58).

Não é incomum, por exemplo, que muitos educadores arquem com as despesas da própria formação. Quanto a isso, Gatti faz outra observação:

> O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação (GATTI, 2008, p. 58).

A formação continuada deve ser vista como um mecanismo de constante inovação e expansão de horizontes do conhecimento. Ainda conforme a perspectiva de Gatti:

> [...] a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. (GATTI, 2008, p. 58).

Todo processo humano de evolução e ação parte de um processo indispensável que se chama autocrítica, visto que se trata de um movimento intelectual de reflexão e depois

implica naturalmente em uma nova ação. O frenesi que agita a atualidade não tolera aquilo que se fecha em si mesmo e rejeita as oportunidades de experimentar o novo. O processo de autocrítica ajuda o ser humano a se reavaliar, criando condições para que se reinvente e se redescubra, enquanto ser que vive, pensa e transforma a si e ao mundo que o envolve. O profissional que não desenvolveu essa habilidade se encontra desprovido do sentimento de inquietação que lhe possibilita ir além.

CONSIDERAÇÕES

No que se refere especificamente ao primeiro objetivo de nosso trabalho, foi possível perceber que a sala de aula é (deve ser) um lugar dinâmico por natureza. Há neste espaço um conjunto complexo de mundos diferentes que precisam ser observados e acompanhados, na medida do possível, na singularidade. O exemplo proposto neste primeiro tópico foi imprescindível para mostrar a necessidade de o profissional da docência entrar no mundo no qual estão inseridos seus educandos, buscando compreender a gênese de determinados comportamentos, pensamentos, dentre outros aspectos. É necessário destacar também que as metodologias ativas tornaram-se imprescindíveis neste processo.

No segundo tópico buscamos refletir acerca do profissional da docência e as compreensões da didática para o tempo presente. Neste sentido, ficou claro que urge empreender uma didática que envolva os educandos no processo de aprendizagem. O profissional da atualidade não irá muito longe se não se desprender de certa autoridade ditatorial e não compreender que é possível aprender com os aprendentes. O tempo atual é expressamente exigente, portanto, não se pode ministrar aulas hoje como outrora, incorrendo na mecanicidade com uma didática autoritária. O professor da atualidade precisa ser dinâmico por natureza, precisa se adaptar com frequência às diversas realidades.

E, por fim, reservamos o terceiro tópico para refletirmos acerca do ensino pela e para a pesquisa, pois acreditamos que este é um meio extremamente eficaz para o tempo presente. Este quesito, assim como os demais, mostrou-se imprescindível ao arcabouço que sustenta uma atuação eficiente do docente de nosso tempo. Sem dúvidas, não há possibilidade de aperfeiçoarmos a educação formal se abrirmos mão destas ferramentas aparentemente simples.

Neste sentido, portanto, acreditamos ter alcançado os objetivos estabelecidos neste artigo. Julgamos, deste modo, ter apresentado os pressupostos básicos que, na nossa perspectiva, são um bom sustentáculo para uma atuação eficiente da docência na atualidade. Como outrora afirmamos, é evidente que existem muitos outros pressupostos, contudo, por ora, só nos foi possível abordar estes três que julgamos fundamentais. Esperamos que a leitura do presente trabalho estimule outras reflexões acerca da atuação do profissional da docência e muitos outros aspectos do campo educacional na atualidade.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade:** Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2007.

ANDRE, M. E. D.; PESCE, M. K. **Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012.

ANTUNES, Celso. **Professores e Professauros:** Reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 9ª Ed. – Petrópolis RJ: Ed. Vozes, 2014.

BERBEL, Neusi. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina:** Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma Nova Didática**. 15 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno:** sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis; RJ: Vozes, 1997.

DEMO, Pedro**. Pesquisa:** princípio científico e educativo. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006

ESCRITORES da liberdade (FreedomWriters, 2007). Direção e Roteiro de Richard LaGravenese, baseado no livro de Erin Gruwell. Distribuidora Paramount Pictures. Alemanha/Estados Unidos: 2007. Colorido. Legendado. 123 min

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A**.** Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**.** In: **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, núm. 37, janeiro-abril, pp. 57-70, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática:** velhos e novos tempos. Edições do Autor. Maio de 2002.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Gisele Barreto da. Aproximando Universidade e Escola de Educação Básica Pela Pesquisa. In: **Cadernos De Pesquisa.** Departamento de Educação Da Puc/Rj, Vol. 35 N.125. São Paulo, maio/ago. 2005.

MASETTO, Marcos T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio. **Ensinar e aprender no ensino superior:** por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária. Ed. Cortez: Mackenzie, 2003.

NERVO, Alessandra Cristiane dos Santos; FERREIRA, Fábio Lustosa. A importância da pesquisa como princípio educativo para a formação científica de educandos do ensino superior. **Educação em Foco**, Edição nº: 07/Ano: 2015.

NÓVOA, Antônio. **O Professor Pesquisador e Reflexivo** Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível in: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm Acessado em: 11 de julho de 2022.

OLIVEIRA, Luciano Amaral**. Coisas que todo professor de português precisa saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil** gênese e crítica de um conceito. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RUBTSOV, Vitaly. A atividade de aprendizagem e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C., BEDNARZ, ULANOVSKAYA (orgs.). **Após Vygotsky e Piaget;** perspectivas social e construtivista, escolas russa e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho científic** . 23 ed. ver. Atual. São Paulo. Cortez 2007.

CAPÍTULO 2

A DOCÊNCIA SUPERIOR EM SEUS DESAFIOS E CONQUISTAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Data de aceite: 01/09/2022

Valdeglácia Pinheiro Dantas Domingos
Graduada em Pedagogia, Pós graduada em Administração Escolar, Mestrando em Ciências da educação. Diretora, Coordenadora Geral do Instituto Educar e Transformar
Fortaleza-CE
http://lattes.cnpq.br/0797016764500815

RESUMO: Os desafios presentes na educação superior, assim como na trajetória de seus docentes profissionais são cada vez maiores, confirmando a necessidade de pesquisas que busquem conhecer de forma reflexiva e crítica a formação e a atuação do docente da educação universitária nessa nova realidade. Nas últimas décadas as transformações sociais ocorridas têm repercutido nas mais diferentes esferas da sociedade, principalmente no da educação. Muitos questionamentos e exigências surgiram nesse novo modelo de sociedade, acelerado e informatizado em relação a capacitação, a atualização, ao fazer pedagógico e a atuação em sala de aula dos docentes de nível superior em relação àqueles alunos que chegam ávidos por novidades, curiosos de novos conhecimentos. Essa pesquisa buscou compreender toda essa polêmica existente no meio acadêmico, na intenção de contribuir com os interessados na educação, na procura de subsídios que venham estimular, tanto os docentes universitários como as instituições de ensino, a terem um novo olhar para um ensino-aprendizagem mais dinâmico, de maior qualidade, inovador e motivador. Diante dessa nova Era que se apresenta a importância do tema e dos objetivos aqui propostos em buscar estratégias para solucionar os desafios em questão, fez esse trabalho ser construído através de uma pesquisa bibliográfica com teóricos referenciados e comprometidos com a temática. Há de se compreender que o Ensino Superior está permeado de desafios e também de conquistas, e, por meio da reflexão e ação docente em se dispor a rever conceitos e a querer transformar, tornar-se-á possível garantir os primeiros passos para uma proposta de melhorias na educação universitária, fazendo com que se tenha um ensino-aprendizagem de excelência através de docentes de nível superior, devidamente capacitados e atualizados.
PALAVRAS-CHAVE: Docência superior; desafios; conquistas; formação continuada; ensino-aprendizagem.

1 | INTRODUÇÃO

Por ser de extrema importância para a educação, o tema aqui proposto para ser discutido vem sendo muito evidenciado em vários estudos. Sabe-se que a formação docente vem passando por muitas transformações em sua estrutura com um crescimento desenfreado de muitos cursos, licenciaturas a distância, uma competição mercadológica num cenário preocupante em termos de formação, competência e qualidade dessas formações.

Vê-se também a dissociabilidade entre teoria e prática, formação específica e formação

docente. Urgente se faz repensar a formação docente, para que essa venha a atender de modo eficaz as demandas de uma sociedade carente de conhecimento científico e de docentes qualificados. A intenção aqui não é esgotar esse assunto, pois é uma temática ampla, complexa, com muitos pontos relevantes em que há a necessidade de outras muitas discussões para se enxergar a luz nesse túnel ainda cinzento.

> TARDIFF, Lessard, 2005, apud Bertotti:Rietow, (2013), teorizam que para repensar a formação docente no Brasil é preciso atender as demandas da sociedade, afinal: "**o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações**"(Tardiff e Lessard,2005).

No que se refere à formação e preparação do professor universitário para o exercício de ensinar, esta pesquisa baseou-se nos vários teóricos estudiosos da temática aqui em debate, são eles Marcelo Garcia, 1999; André et al 2002; Nóvoa,1992; Pimenta e Anastasiou, 2002;Tardiff,2005; Masetto, 2000;Soares e Cunha, 2010; Anastasiou, 2002; Vaillant, Marcelo Garcia (2001) ;Balzan, 2000; Morosini, 2001; Freitas,1999; Nóvoa,1999;Vasconcelos,2000; Imbernón, 2010, (dentre outros). Os mesmos sustentam a afirmativa da pouca atenção dada a este segmento de ensino. Morosini (2001) analisa que a legislação da educação superior apresenta limites quanto à formação didática do professor, constituindo-se, este, num campo de silêncio. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394/96(LDB) há a explicitação, apenas, de que o docente do ensino superior deve ter competência técnica, mas não há uma definição da compreensão do termo. Optou-se, também, pela conjectura "**de que não há ensino de qualidade sem que haja formação adequada de professores" (NÓVOA, 1992),** e com isso basear as discussões e reflexões dessa pesquisa em torno dessas propositç s.

Há uma preocupação muito grande em relação à prática pedagógica desses docentes no que se refere ao conservadorismo, ao reducionismo e a fragmentação dos conhecimentos adquiridos por esses docentes dentro da academia. Uma grande inquietação faz com que estudos e pesquisas se voltem a essa temática na procura de soluções e alternativas que venham sanar essa preocupação que está presente na formação desses docentes de nível superior. Não é fácil fazer com que os professores venham a entender as mudanças que ocorreram na sociedade, nesse mundo globalizado e que, habituados a velhas práticas e concepções, não conseguem se adaptar a uma nova realidade educacional em que se prioriza o ser humano em primeiro lugar. O estudante é o protagonista da sala de aula, é quem está se transformando para ser um cidadão partícipe da sociedade e das escolhas que ele vai fazer para sua vida profissional

O docente superior deve compreender e ajustar-se a essas mudanças no sentido de identificar que tudo aquilo que foi aprendido anteriormente, hoje tem nova roupagem, novos desenhos, novo vocabulário, fazendo das certezas que se tinha um grande colapso, e que faz com que essa docência, que se via tão precisa nas suas práticas, verbalizadas com

tantas verdades e euforia, passassem a ser uma docência obsoleta, ultrapassada diante dos aprendizes ávidos por novidades, por interação, pois hoje eles trazem para a sala de aula muitas informações e precisam desse espaço acadêmico para compartilhar, para dialogar e gerirem suas descobertas, estando presentes como sujeitos críticos, pensantes e atuantes, o que se quer hoje, mas, este é um grande desafio para o docente, é a quebra dos paradigmas individualistas, centralizadoras, mesmo com docentes que transmitem verdades comprovadas cientificamente, mas sem aguçar a curiosidade do seu alunado no seu fazer pedagógico, sem uma práxis interativa.

Percebe-se muito uma docência sendo edificada por meio das concepções educacionais que fundamentaram a formação do professor e a sua maneira de atuar através dos reflexos de suas crenças, que atuam como filtro ou como barreiras **"[...] quanto mais antiga seja uma crença, mais difícil é mudá-la. As novas crenças são mais vulneráveis à mudança"** (Vaillant e Marcelo Garcia, ibidem, p. 55).

Através dessa pesquisa constatou-se que o professor constrói sua docência, influenciado pelas suas características pessoais, pelos aprendizados formais e não formais, pelos conhecimentos e embasamentos teóricos, por aquilo que acredita epistemologicamente sobre educação, por todo um caminho percorrido na vida profissiona e pela sua própria história de vida. Acrescenta-se ainda que tudo venha sendo baseadas nos valores adquiridos, nas suas crenças e atitudes, pelas suas ideologias, condições de trabalho que a instituição de ensino lhe oferece, entre muitos outros aspectos. Muitas vezes esses professores, quando se tornam docentes universitários, suas práticas pedagógicas são realizadas de maneira intuitiva, através das experiências que tiveram durante sua vida pessoal, das observações feitas de outros profissionais que lhes trouxeram inspiração e admiração, durante sua vida escolar e acadêmica. A competência científica, pedagógica e didática é fundamental para a prática docente. Devem estar estruturadas de maneira que possam permitir ao docente refletir a prática pedagógica, pois só assim ele poderá administrar os desafios da sua profissão, de enfrentar os probl as que irão surgir na sua sala de aula, de conviver com as incertezas, com a transitoriedade dos conhecimentos e com as situações ambíguas e conflituosas (IMBERNÓN, 2010, p. 12 .

Esta pesquisa tem como objetivos apresentar a relevância da formação do docente no ensino superior, os desafios da carreira e da docência universitárias em suas diferentes fases, permeadas pelo pensamento educacional brasileiro, assim como as conquistas que deverão ser alcançadas após a compreensão desse mundo novo que se apresenta. A abordagem se fez através de pesquisas bibliográficas referenciando-se vários autores pesquisadores e estudiosos sobre a temática aqui em debate, retomando o contexto histórico da formação dos docentes de nível superior na tentativa de conscientizá-los das mudanças e permanências que compreendem todo esse processo e a importância dos benefícios que a capacitação permanente possibilita para esses docentes em todo o seu processo de ensino-aprendizagem. Esta pesquisa justifica-se pela preocupação da autora deste artigo

em que vê a relevância de uma formação de excelência para o docente no ensino superior, pois se sabe da carência existente nos meios acadêmicos, da falta do domínio pedagógico, didático, afetivo e atitudinais de muitos profissionais que se acham prontos a exercerem suas funções de docentes com apenas a formação inicial e específica, mas sem nenhuma prática em ralação ao ensino-aprendizagem. A carreira da docência universitária se faz através de uma atualização diária, as inovações, as transformações estão à cada dia mais galopantes, nesta era informatizada e globalizada, em que a criatividade é uma ferramenta indispensável a ser usada em diferentes fases, estimulando o aluno no querer aprender, a participar, interagir e compreender com entusiasmo todo o pensamento educacional em que está sendo inserido.

Para tornar-se professor da educação superior, não é tarefa fácil. Não é apenas ser aprovado em concursos e ter muitos títulos, pois além dessas habilidades é preciso ter uma construção contínua e, mais ainda, uma construção mediada pela construção coletiva. Daí a importância das Universidades, das Instituições de Ensino Superior (IES), oferecerem espaços e ambientes apropriados para o exercício de reflexão sobre a docência, pois a mesma é um processo contínuo de (re) construção, como diz Zabalza (2004,p.28), a formação é um **"processo contínuo ao longo da vida".** O professor da educação superior tem um grande desafio no seu caminhar, saber o que significa relacionar a sua formação com seu desenvolvimento profissional. De acordo com Torres e Almeida (2013,p.19) isso significa

> [...] reconstruir os significados da sua ação profissional, investir na profissão docente e nos seus saberes, estabelecer uma formação relacionada aos vários momentos da trajetória e da carreira profissional, possibilitar a criação de espaços e de lugares de debate para a construção da identidade do professor, no plano individual e coletivo, investir na dimensão coletiva a fim de evitar o isolamento dos professores e estimulá-los a compreender a docência como um compromisso político e, por fim, debater as perspectivas de formação como processo sistemático com acompanhamento, envolvendo os professores desde o planejamento até a discussão pública de seus resultados, superando o entrave das descontinuidades administrativas.

Assim, esta pesquisa procura refletir sobre estas inquietações instauradas na sociedade: Como as atitudes que podemos tomar para encontrar soluções e alternativas que venham sanar essa preocupação que estão presentes sobre formação desses docentes de nível superior. Como se deve lidar com o fato de não ser mais o "porta-voz" do saber e de que agora o aluno tem acesso ao conteúdo previamente. De se deixar o tradicional papel de transmissor. Deve-se usar métodos, estratégias, utilizá-los com o objetivo de facilitar (mediar) a compreensão das muitas informações que os alunos as recebem. Deve-se fazer com que a aula seja atrativa e significativa, e formar uma nova identidade que seria então a representatividade do professor universitário para este novo tempo.

A reflexão deve fazer parte do cotidiano das instituições universitárias sobre a docência superior, fazendo com que os professores entendam que mudanças ocorreram e

que continuarão acontecendo na sociedade, nesse mundo globalizado e adverso e, que, habituados a velhas práticas e concepções, eles precisam se adaptar a uma nova realidade educacional em que se prioriza o ser humano, em que o investimento em formação continuada voltada para as questões didáticos pedagógicas ou seja para a excelência do ensino-aprendizagem é fundamental. A conquista maior do docente do ensino superior é ter a competência teórica necessária para fundamentar sua prática pedagógica, a clareza de suas ações numa metodologia inovadora e incentivadora ao seu processo de ensino-aprendizagem.

2 | METODOLOGIA

Para que esse trabalho fosse feito, houve um debruçar em muitas leituras, textos e inúmeras publicações que envolviam o objeto desse estudo e, através dos importantes autores consultados, estudos foram feitos na busca de se compreender os tantos questionamentos que pairam sobre a temática que é a da docência do ensino superior em seus desafios, formação e conquistas no processo ensino aprendizagem. Para que se tenha uma melhor forma de fundamentar e contextualizar toda essa literatura sobre o tema proposto, fez-se um longo estudo bibliográfico que de acordo com GIL, 2010.p.50, ela **"é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos",** ele complementa ainda que "por pesquisa bibliográfica entende-se a leitura, a análise e a interpretação do material impresso".

Assim, todo o conteúdo dessa pesquisa foi elaborado e apresentado através de livros, artigos científicos, revistas eletrônicas e impressas, periódicos, sites todos devidamente contextualizados e referenciados os quais fossem de encontro aos objetivos deste artigo, esclarecendo de modo científico e contextualizado ideias, sugestões para encontrar meios de sanar as dúvidas que pairam no meio acadêmico e na sociedade sobre a docência superior e como estão sendo solucionados. Exige-se do professor, no exercício da docência, que o mesmo tenha como desafio mudar e transformar o comportamento do aluno e que este professor venha a desempenhar as competências técnicas necessárias, com muita eficácia durante seu processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que não existam dúvidas em relação à sua qualificação pedagógica e ao seu desempenho em sala de aula como educador.

Os desafios contemporâneos do professor do ensino superior são muitos, sendo necessário à prática reflexiva tanto na dimensão pessoal, quanto na dimensão social. Essa é uma profissão que lida diretamente com pessoas, e como tal, é preciso entender e aceitar alguns fracassos que possam advir desta relação (entre essas pessoas), mas que o educador, como um ator social, sabe-se que é insubstituível no processo ensino-aprendizagem. O professor conta com ele mesmo, com seus saberes, com sua competência, com seus anseios, com sua capacitação, na busca do novo da atualização e postura diante

da sua prática cotidiana em sala de aula. E, tudo isso só pode ser realizado, de maneira positiva, através da boa formação do professor universitário no enfoque e nos paradigmas relativos aos saberem pedagógicos e epistemológicos que mobilizam a docência. As Universidades têm recebido professores, muitas vezes, sem experiência prévia para a função de docentes do ensino superior com uma excelente base teórica, mas quase nunca com prática pedagógica. E, esse é um dos maiores desafios da discussão aqui deste artigo, tornando-se cada vez mais complexo a preparação dos futuros professores universitários para ir além da sala de aula.

A ausência de uma capacitação verdadeiramente pedagógica vem causando muita polêmica e questionamentos debatidos aqui neste trabalho. A necessidade de ter como meta, pelos docentes de nível superior, a consciência do "que ensinar", "como ensinar" e a "quem ensinar" é fundamental. Isso fará com que esse profissional da educação saia do seu amadorismo em meio ao seu fazer pedagógico, tenha mais segurança nas suas atitudes e promova junto aos alunos, futuros professores, maior confiabilidade em suas ações na sala de aula. Percebem-se então as dificuldades e as vivências rotineiras que as Universidades vêm enfrentando com o seu corpo docente, em sua maioria principiante que nunca tiveram contato com uma formação prática pedagógica, trazendo apenas sim, como já foi mencionada, uma bagagem de conhecimentos teóricos, sem interpretação, sem vivências. É preciso perceber as questões fundamentais, que hoje devem ser trabalhadas, principalmente nessa nova Era, a da informação, a da globalização que fez acontecer grandes mudanças na sociedade, no mundo e, porque não, na educação. Preparar atualmente esse profissional que vai ser o professor de amanhã, é entender esse discente como um processo de socialização do saber; É fazer com que ele se veja como um professor que será um agente de transformação e, mais importante ainda, que isso deva ocorrer em um contexto-lócus, ou seja, no local do trabalho em que essas relações e saberes irão se dar de modo interligados.

Em primeiro lugar deve-se entender como tudo começou, o que as leis legais, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Brasil - LDB 9.394/96 remetem a essa temática, como as Universidades estão lidando com a formação dos futuros docentes e, principalmente, sobre aqueles que ministram aulas aos futuros professores com o objetivo de adequá-los e prepará-los a uma sala de aula. Há muito para se fazer ainda, em termos de pesquisa e prática envolvendo o exercício do ensino superior e de seus ministrantes. Anastasiou, 2002/2003, p.1. cita que;

Quando existe alguma formação para a docência neste grau de ensino, essa se encontra circunscrita:

> "A uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, nos momentos da pós-graduação, com carga horária média de 60 horas". Situa-se nesta disciplina, muitas vezes, as referências e orientações para o professor universitário atuar em sala de aula. Não há uma exigência de conhecimentos de base para o magistério e nem uma formação sistemática propiciadora da construção de

> uma identidade profissional para a docência. (Anastasiou, 2002,2003).

Isso em relação à existência de uma formação para docência, através de cursos de capacitação, pois muitas vezes ela está apenas referenciada numa simples disciplina. Sabe-se que a grade curricular dessas formações é diferenciada.

> Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Brasil (LDBEN), n. 9.394/1996, destaca-se que a formação do professor para o Magistério Superior, conforme dispõe o Artigo 66, deve ocorrer em cursos de pós-graduação stricto sensu, prioritariamente em cursos de mestrado e doutorado, haja vista a necessidade de formação de profissionais pesquisadores, fomentando o desenvolvimento científico e o fundamento metodológico que rege o ensino neste nível: a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Percebe-se no. Artigo 63 da LDB 9394/96 que, para atuar como docente no nível superior, é necessária preparação em nível de pós-graduação e esta não faz **"[...] nenhuma alusão à formação didático-pedagógica como pré-requisito para o ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior**" (VASCONCELOS, 2009, p. 27).

No texto da lei da LDB 9394/96 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Brasil (LDBEN), Art.63, inciso III, também percebe-se a referência quanto à formação continuada, porém ela não é especifica somente para o docente da educação superior, ela afirma sobre a relação entre o instituto superior de educação e a manutenção de **"programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis" LDB. 9394/96** (BRASIL, 1996, art. 63, inciso III).

As cobranças, as dúvidas vêm surgindo cada vez mais sobre esses profissionai docentes do ensino superior em relação à sua postura, aos conhecimentos acadêmicos adquiridos e a práxis pedagógica. Antes, esses docentes do ensino superior eram considerados a supremacia dos saberes, nos quais os discentes confiavam plenamente nos discursos dados em sala de aula, sem nenhuma contestação, pois só o status de ser um professor do ensino superior já era uma condição sine qua non. (essencial / indispensável). Sabe-se que se tem hoje uma geração de discentes carentes em relação à aprendizagem, onde não existe desejo de aprender, de estar em sala de aula, sentem-se distantes do professor, não existe a empatia entre eles, muitas vezes o objetivo maior de frequentar a Universidade é o encontro com os colegas, ou meramente por um diploma sem história, somente obtenção do mesmo. O docente do ensino superior tem então o desafi de resgatar essa realidade em situação mais produtiva através da sua própria capacitação, inovando-se para usar recursos que venham modificar a visão des a atual geração.

Atitudes devem ser tomadas e entender que a adaptação ao novo é obrigação do docente do ensino superior, na realidade de docentes de todos os níveis, é reconhecer que ele deve estar sempre se avaliando, moldando-se à realidade do viver, o avanço dos novos tempos, as tecnologias e todo recurso de suma importância para eficiência e eficáci do processo de ensino e aprendizagem. As mudanças promovidas pela tecnologia levam uma atuação proativa ao docente, para além da sua especialização. A carreira do docente

superior é tarefa desafiadora sim, pois se vive num período de transição e rompimento dos padrões e modelos educacionais do passado, e, além disso, sem que tenha certeza daquilo que virá pela frente, inclusive sem mesmo saber o modelo ideal a ser seguido (Greta e Mazetto - 2003). Logo, é preciso e urgente refletir sobre a docência no ensino superior, para que esse professor entenda melhor a sua atuação como tal. Assim, ele vai conseguir analisar os conhecimentos de seus alunos, vai poder planejar suas ações, adequando-as às novas realidades e criando estratégias mais eficientes, inovadoras e com entusiasmo para a formação e preparação de seus alunos mantendo-os atentos, curiosos e felizes e principalmente com espirito de investigadores acadêmicos. Assim, o objetivo do presente estudo foi discorrer acerca dos desafios e conquistas vivenciados pelos professores do ensino superior frente a essa transição paradigmática dentro do que requer a apropriação de outros conhecimentos, como novas tecnologias no qual foi criado uma nova linguagem, para o desenvolvimento da aprendizagem, bem como de novas formas de ensinar bem mais inclusivas e interativas, caminhos estes em que seus alunos irão interagir e participar com muito mais motivação e por caminhos legais fazer seus direitos valeres, tanto discentes regulares como especiais. É constitucional desde 1988 pela Constituição Federativa do Brasil. A educação é um direito de todos. É este o incentivo que se dá para os futuros professores: a própria renovação e atualização de seus saberes, primando pelo processo de inclusão este que agrega o todo discente com seus docentes, os mestre em educação buscam aprender ao ensinar.

De acordo com o Relatório para a Comissão Internacional sobre Educação para o século XX I (UNESCO) Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Também chamado de Relatório Delors (Jacques Lucien Jean Delors).

> O século, que ora adentramos, submeterá a educação a uma dura obrigação, transmitindo de forma maciça e eficaz, saberes e saber fazer como competências necessárias para o futuro. (...) É necessário aproveitar a explorar durante toda a vida, condições de atualizar, aprofundar e enriquecer os conhecimentos adquiridos, e de se adaptar a um mundo em constantes mudanças. (Delors, 2003. p.89)

Durante seu trabalho na Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Jacques Lucien Jean Delors, conhecido mundialmente como Jacques Delors apontou como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares, que são, concomitantemente, do conhecimento da formação continuada. O primeiro pilar da educação é o Aprender a Aprender. Significa adquirir os instrumentos da compreensão, como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo. O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, podendo enriquecer-se com novas experiências. (DELORS, 1998, p.89-92). O segundo pilar da educação refere-se a Aprender a Fazer, para assim poder agir sobre

o meio envolvente, objetivando adquiri uma profissão e uma amplitude para tal, tornando o ser apto para enfrentar inúmeras situações, trabalhar em equipe, tudo envolto às novas experiências seja para que públicos alvos tenham. (DELORS,1998,p.101-102).

O terceiro pilar da educação, o Aprender a viver Juntos, ou seja, Aprender a Conviver, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, desenvolvendo a compreensão do outro e apercepção das interdependências, para gerir conflitos, observando-se o respeito pelos valores do pluralismo da compreensão mútua e da paz. (DELORS, 1998, p.90 e 102). O quarto pilar da educação é Aprender a Ser, via essencial que integra as três precedentes, para melhor desenvolver a personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. (DELORS, 1989, p.90-102). Como dar respostas a este impasse que hoje se instaura nos meios acadêmicos e na sociedade, de um modo geral, no sentido de tentar amenizar ou mesmo superar esses desafios da docência superior, que caminhos percorrer? Como explica Pimenta e Anastasiou (2004), através de seus estudos e pesquisas, a resposta para este questionamento é que a falta de uma formação específica para a docência universitária, faz com que surjam várias implicações para o desenvolvimento desse indivíduo em sua profissionalidade docente, inclusive na própria formação inicial de professores.

Assim também como contribui Soares e Cunha (2010), em seus estudos sobre o assunto. “**A formação continuada, o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos tornam-se os verdadeiros caminhos no qual o docente tem que percorrer ao longo da sua jornada profissional.** É necessário que os professores ministrantes das aulas de uma formação inicial, cujo objetivo é preparar o universitário para a função acadêmica, e que conheçam quais são os seus saberes reais para que este discente seja um futuro transmissor do saber e que possa ser preparado e qualificado para atuar em todas as modalidades de ensino, sem deixar margens para duvidas nas suas atitudes e práticas pedagógicas, e na sua atuação profissional em sala de aula

É sabido que o cotidiano profissional desses educadores, dos docentes de nível superior, é marcado pelo enfrentamento a grandes desafios, principalmente depois de tantas mudanças na educação, na sociedade e no processo da qualificação dos professores. Sobre isso, Pimenta e Anastasiou (2002,2003 p. 39) reforçam que: **“o grau de qualificaçã é um fator-chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação, que experimenta constante mudança”.**

Segundo eles, Pimenta e Anastasiou. (2003, p. 103), o ensino na Universidade tem como função:

> Pressupor domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente (...) condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento de capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; domínio científico e profissional do campo específico;

> Considerar os processos de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;
>
> Propor substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um dos ensinos que constitua um processo de investigação do conhecimento;
>
> Integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que requer trabalho em equipe;
>
> Buscar criar e recriar situações de aprendizagem;
>
> Valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva (...);
>
> Procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos. (Pimenta e Anastasiou (2003,2004).

Surge então novamente a necessidade de reflexão sobre a teorização das funções da Universidade, apresentadas pelos autores Anastasiou e Pimenta (2003). Em relação à atuação dos docentes de nível superior ao ministrar suas aulas nas Universidades e nos Institutos de Ensino Superior- IES, se os mesmos têm a formação desejada para o seu fazer pedagógico e o conhecimento sobre o que é ser um professor universitário. O debate sobre essa formação torna-se recorrente, pois o papel do professor é múltiplo trazendo crenças e concepções diferenciadas que alteram a verdadeira função do educador.

Viram-se aqui as funções das Universidades e dos Institutos de Educação Superior (IES), e se questiona então se essas funções estão sendo repassadas e orientadas para os discentes através de seus ministrantes professores e se eles, os docentes do ensino superior, têm, realmente, esse conhecimento em relação à educação, a atualização de seus saberes que jamais serão produtos acabados, mas sim pluralizado e socializado para um todo que buscam o processo de aprendizagem como fonte de um novo conhecer, está conectada por uma cultura diversificada não finita e plural, portanto, com a nova realidade de ensino a nova escola estará em preparação constante à atender os futuros professores, e isto de maneira significativa, dentro da realidade de cada, para que encontrem suas mudanças paradigmáticas são as condições do exercício da docência, na temporaneidade, na procura de encontrar os elementos necessários para que venham sanar os problemas mais urgentes na formação dos futuros professores. Os docentes universitários ministrantes de hoje têm que, em primeiro lugar, rever seus conceitos sobre a educação, encontrar novas formas de superar modelos pedagógicos ultrapassados, os chamados depósitos bancários, ato de transmissão do docente tão somente sem interação e nem participação com os discentes, esta prevalece o pensamento reducionista, só de instrução evidenciando uma subserviência sendo executada. Processo deveras muito negativo à construção humana.

No campo educacional vive-se o momento das reformas com ênfase nas competências, nos resultados do ensino e nas recomendações dos organismos financeiro que determinam as regras para a educação nos países em desenvolvimento. O professor

é o elemento chave para dar corpo às reformas na escola, as quais têm como principal meta a formação de professores para preparar cidadãos aptos para conviver e trabalhar com a complexidade do cotidiano. O momento na sociedade implica mudanças que se caracterizam pela alteração nos papéis dos professores e das escolas, bem como nas condições e oportunidades de ensino; ampliação das possibilidades de aprendizagem em espaços formais e não formais, com tempos e lugares diferenciados (modalidade presencial e a distância ou até hibrido, uma nova modalidade pós-pandemia, período difícil devido o vírus Covid-19); envolvimento de todos para a construção da produção individual e coletiva dos conhecimentos (Kenski, 2003). E ainda é importante saber usar ferramentas para criar ambientes de aprendizagem que estimulem a interatividade, desenvolvam a capacidade de formular e resolver questões, buscando informações contextualizadas e associadas às novas dinâmicas sociais de aprendizagem.

A formação continuada é condição fundamental para a releitura das experiências e das aprendizagens. Uma integração ao cotidiano dos professores e das escolas, considerando a escola como local da ação, o currículo como espaço de intervenção e o ensino como tarefa essencial. É um continuum. (initerrupto /contínuo). De acordo com Masetto (2003), a formação para o exercício da docência, mais especificamente para ensinar em um curso superior, não tem uma longa história de investimento, tanto por parte dos profissionais quanto de espaços e agências formadoras. Surge, no Brasil, somente, cerca de duas décadas atrás, em decorrência de uma autocrítica por parte de diversos membros do ensino superior, principalmente dos professores. A formação da docência superior, a partir do século XX é que veio chamar a atenção às discussões e pesquisas no meio acadêmico e na sociedade. A partir da década de 1970, ganhou papel impulsionador nas reformas educativas em nosso país. Por isso mesmo, a necessidade de se pensar na utilidade e no papel fundamental que as Universidades têm, de acordo com as suas funções, no preparo do seu público alvo, como já abordado aqui por Anastasiou e Pimenta,2003.

Ao propor essa discussão em relação à docência superior não se pode deixar de enfatizar uma das questões tão importantes quanto aos desafios da profissão, quanto ao ensino-aprendizagem, mas também as das conquistas que esses profissionai universitários obtiveram através da busca de aperfeiçoamento. Ao debruçarem em estudos, em pesquisas para atualização dos seus saberes e da melhoria de suas práticas pedagógicas conseguiram com isso, tomadas de atitudes para além de uma mera escolha como profissional, mas sim para um meio de produzir e agregar elementos diferenciados para um pensar, um refletir do sujeito que está à aprender. Conseguiram conquistar também novas linguagens concernentes à realidade de hoje, mantendo uma postura mais próxima de seus alunos, numa dialogicidade, ou seja, a ação dialógica, em que todos conseguem envolver-se e interagir com mais entusiasmo. Os docentes reciclados, através de uma formação contínua, obtiveram a grande conquista, a de estarem sempre predispostos à reflexão, às novas ideias, enriquecendo com criatividade suas aulas ao sabor de um saber

mais significativo, atualizado e enriquecedor. E, não somente o poder da reflexão, mas o pensar crítico em suas ações e atitudes com muito mais segurança e autonomia. E isso é uma conquista permanente para esses docentes. Essa reaprendizagem, esses novos saberes adquiridos não vêm anular a essência de cada um, mas faz uma grande mudança nos seus conceitos mais tradicionais em termos educacionais.

WALSH (2016) com o seu pensamento, que tange esse novo olhar corrobora dizendo:

> son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos deteorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, noanclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambiosocial, sino en la construcción de caminos - de estar, ser, pensar, mirar,escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial (Walsh,2016).

A autora deste Artigo dá a sua tradução sobre o pensamento de WALSH: "São esses complexos momentos de hoje que provocam movimentos de teorização e reflexão movimentos não lineares, mas não sinuosos não ancorados na busca ou projeto de uma nova teoria crítica, mas na construção de caminhos - de estar, de ser, pensar, olhar, ouvir, sentir e viver com sentido ou horizonte do (s) colonial (is)".(tradução da autora, 2022).

WALSH(2016) defende que as práticas pedagógicas são fundamentais, assim como a formação continuada, pois através delas o docente do ensino superior conquista a possibilidade de ser, estar, sentir, existir, escutar e fazer. Perpetua-se assim, a importância da reflexão para se galgar a plenitude e a excelência do seu fazer pedagógico.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças e transformações sociais, políticas, ou culturais, que com celeridade ocorreram na sociedade nas últimas décadas, afetarão diretamente a todos, sociedade e educação em seus níveis e modalidades, as Universidades, os docentes como o todo, mas os de nível superior foram muitos afetos reativamente. Os desafios surgiram de maneiras diversas para todos aqueles que desempenham um trabalho docente. Revendo alguns deles como: qualidade ruim do ensino; valorização excessiva da pesquisa; grande desvalorização da docência superior; pouca prática em sala de aula; falta de estratégias e outras ferramentas para aulas dinâmicas e interativas; ensino obsoleto, ultrapassado; alunos desmotivados, falta de conhecimento tecnológico, total desconhecimento do uso do computador e outras ferramentas que auxiliariam no processo de ensino e aprendizagem, e no período da Pandemia foi muito usado na educação a distância, EAD, formando-se o caos educacional, entre outras dificuldades como segurança e autoestima de docentes. Muitos fatores contribuíram para o declínio educacional esta época. Um eterno desafi educacional formou-se, lutando por conquistas não visíveis, mas, existentes.

Mas, contudo, oportunidades surgiram na busca de vencer todos esses obstáculos trazidos pelo novo modelo de sociedade e por toda a aceleração tecnológica que abraçou

o mundo, e todo problema social presente até hoje. Oportunidades essas que se abriu para aqueles que realmente quiseram acompanhar o novo caminhar das inovações para melhoria da docência de um modo geral. E isso se tornou para esses, uma grande conquista na sua profissão. Percebe-se, através do que foi exposto neste trabalho, que a docência universitária é um terreno ainda complexo, com muitas lacunas a serem preenchidas e que é preciso, por aqueles que estão inseridos neste terreno educacional, um grande esforço e vontade para esse enfrentamento. As sugestões aqui citadas remetem as Universidades, Institutos de Ensino Superior (IES) e aos docentes universitários a oportunidade de se romper com a forma conservadora de ensinar, de aprender a pesquisar e a avaliar, de reconfigurar seus saberes, de superar dicotomias entre o conhecimento científico adquirido e o senso comum, de rever sua prática pedagógica, de fazer novas explorações no campo teórico na procura de novas alternativas. Com isto, o compromisso de todos estará interligado na busca de maior sensibilidade, alicerçando-se no novo, na inventividade, na criatividade dando ao fazer pedagógico um importante significado nesse terreno da educação em que se vive e em que se trabalha.

Colocou-se aqui em destaque outra possibilidade para superar os desafios no avançar do fazer docente universitário: a reflexão, sempre, da sua prática pedagógica em relação às constantes mudanças já tão comentadas neste artigo. Esse docente, no repensar suas concepções e práticas fará com que haja uma compreensão maior sobre o que pensam e falam sobre a realidade da sua sala de aula, da sua práxis pedagógica, do seu envolvimento com o ensino-aprendizagem de seus alunos. Em relação à Universidade e aos Institutos de Educação Superior (IES), esses também precisam fazer mudanças no seu corpo docente preparando-os a um novo conceito de ensinar, de humanizar suas atitudes em relação aos alunos, e, principalmente de refletir e analisar as funções da Universidade de acordo com o que já foi explicitado aqui pelas autoras Anastasiou e Pimenta (2002). Destacaram-se aqui apenas alguns elementos a serem pensados e repensados. Os desafios sempre existirão e, independente de quantos serão a inércia docente nunca será a solução para superá-los. Por meio da reflexão e da ação docente mobilizada, a buscar mudanças para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade é possível conceber os primeiros passos para a proposição de melhorias.

Espera-se, através dessa pesquisa, contribuir para um maior aprofundamento das questões quanto ao papel da educação superior, das Universidades e das Instituições de Ensino Superior (IES), e, principalmente, dos profissionais, educadores universitários, no recorrente questionamento em relação à capacitação profissional e no fazer docente do processo de ensino-aprendizagem nesse novo mundo que se apresenta. Sabe-se que é através da reflexão x ação x reflexão, de uma mobilização consciente, mudanças acontecerão para o processo de ensino e aprendizagem de qualidade, de um fazer pedagógico de excelência, concebendo assim os primeiros passos para a proposição de melhoria futura. Não há como esgotar um tema complexo e de tamanha envergadura,

mas é possível formular sugestões fundamentadas em estudos científicos, para vencer os desafios que são os de repensar a relação pedagógica do ensino superior. A formação para a docência universitária não pode contrariar a unidade teoria-prática, é preciso uma qualificação para o exercício docente que ultrapasse o domínio do conhecimento da área escolhida, e haja articulação no preparo pedagógico, e assim poder superar as situações desafiadoras que irão surgir na sala de aula

Diante de todo o discurso sobre o docente do ensino superior, os percalços da profissão, os desafios a serem vencidos, são importantes deixar claro que todas as conquistas obtidas por esses profissionais vieram do esforço, da enorme vontade de vencer, de se atualizar e assim obter o respeito e a valorização do seu fazer pedagógico, da sua atuação como docente. As maiores conquistas desses docentes que se imbuíram nesse propósito de vencer e superar os desafios da carreira, através da formação continuada, da reciclagem, foi o ganho de autonomia, de uma maior expressividade na sua comunicação com seus alunos, à facilidade e compreensão de usar as ferramentas tecnológicas em sala de aula, de passar a ser uma expertise (especialista, mestre) das técnicas no seu fazer pedagógico. Usar com segurança estratégias inovadoras, sabendo envolver-se com seu alunado nos debates e em trocas significativas de saberes. Constata-se o quanto a formação continuada dos docentes do ensino superior é importante. Quantas conquistas são alcançadas para a excelência do seu ministrar nesse novo cenário da sociedade, principalmente da educação. Importante ressaltar que: "**o professor não é mais um técnico que executa os procedimentos vindos de uma 'racionalidade técnica', e sim, sujeito construtor de sua profissão".** (Ramalho, et al p.37,2014).

Portanto, este trabalho propõe a continuidade de pesquisar e estudar mais sobre os desafios que se instauram na docência superior, sobre a formação continuada dos professores universitários, a relação desses com as práticas pedagógicas para a excelência do ensino aprendizagem e como conquistar o status de ser um professor universitário capaz de formar e transformar seu aluno nesse novo mundo.

> "Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com o seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...] Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para saber o que seremos.". PAULO FREIRE (2005,p.30-33).

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C. ANASTASIOU, L. das G. C. ***Profissionalização continuada:* aproximações da teoria e da prática**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26 P.oços de Caldas, 2003. .

_________. **Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científic** s.*In*: ROSA, D.E. G. & SOUZA, V.C. (orgs.) *Didáticas e práticas de ensino:* interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2002.

ANDRÉ, M., SIMÕES, R. H. S., CARVALHO, J. M. & BRZEZINSKI, I**. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade***, N.68. Campinas: CEDES. Dez, 1999.

BALZAN, N. C**. Indissociabilidade de ensino-pesquisa como princípio metodológico**. In: VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs*.). Pedagogia Universitária:* a aula em foco. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

BRASIL. Lei n º9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

BRASIL**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n° 9394/96. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997. 47 p.

CUNHA FILHO, J. L.; MARIZ, R. S. (Org.). **Educação superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores**. Brasília, DF: Universa: Líber Livro, 2010. p. 101-20.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, H. C. L. De. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores.** *Educ. Soc.* vol. 20, n.68, Campinas Dec. 1999.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O Professor Iniciante no Ensino Superior: Aprender**, Atuar e Inovar. Editora Senac. São Paulo, 2013.

GARCIA, C. M. **A formação de professores**: **novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** In NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação**.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

GARCIA, Carlos Marcelo**. Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÒN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a certez** . São Paulo: Cortez, 2001

GIL, A. C**. Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KENSKI, V. M. **Novas tecnologias na educação presencial e a distância** I. in: BARBOSA, R. L. L. (org). Formação de Educadores. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

MARCELO GARCIA, C. **A Formação de Professores: Novas Perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA, A . Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MARCELO GARCIA, C. ***Formação de professores:*** **para uma mudança educativa.** Portugal: Porto Editora, 1999.

MASETTO, M. T. ***Competência pedagógica do professores universitários.*** Campinas,São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade.** Campinas, SP: Papirus,2002.

MORIN, E. **Introdução do pensamento complexo**. 3ª Ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 09. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2004. p.128.

______. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 08. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO. 2003. p.118.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (Orgs). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**.São Paulo: Cortez, 2002.

MOROSINI, M. C. (org.). **Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In:** ***Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.*** 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

NÓVOA. **A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâne** . São Paulo.1999

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: DOM Quixote, 1992.Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C**. Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO,Betania Leite,NUÑEZ,Isaura, Betran,GAUTHIER,Clement.**Um quadro pragmático para a mudança a propósito da formação e da profissionalidade docente inicial** 2ª. ed.Porto Alegre:Saulina,p.17-47.2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissiona** . Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_______ Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. Rev. Bras. de Educ.* , jan/fev/mar/abr, 2000, nº 13.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.---

TORRES, R. M. **Tendências da formação docente nos anos 90**. In: WARDE, M. J. (Org.) *Novas Políticas Educacionais:* críticas e perspectivas. São Paulo:, 1998. p. 173-191.

VASCONCELOS, I. C. O**. Conteúdos atitudinais como o lugar da investigação no processo educacional.** Educação, Gestão e Sociedade, Jandira, v. 2, n. 6, p. 1-14, jun. 2012.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Sobre o Papel da Supervisão Educacional Coordena-ção Pedagógica**. In: VASCONCELOS (org.) Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2009.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WALSH C. **Los pedagogos e lo colonial: entretegiando caminhos**. Ecuador:Abya Ayala,2016.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO – CONTRIBUTOS E REFLEXÕES

Data de aceite: 01/09/2022

Evangelina Bonifácio
Doutora em Ciências da Educação –área de Teoria e História da Educação
Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)
VALORIZA – Centro de Investigação (IPP)
https://orcid.org/0000-0001-5556-3984

Nharongue David Araújo
Doutorando em Inovação Educativa – Faculdade de Educação e Comunicação
Universidade Católica de Moçambique
https://orcid.org/0000-0003-1898-2826

RESUMO: Este artigo tem como objetivo central refletir sobre formação pedagógica do professor universitário e sobre os eventuais contributos desta formação para a aprendizagem significativa do estudante, tendo como contexto de estudo a Universidade Católica de Moçambique (Faculdade de Educação e Comunicação de Nampula). Optou-se por uma abordagem metodológica de cariz qualitativo, seguindo o paradigma interpretativo. Foi utilizada a entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados e participaram no estudo 5 (cinco) professores do ensino superior. Os resultados da investigação evidenciam que a formação pedagógica é um dos fatores chave na prática docente, considerando que fornece ferramentas necessárias que facilitam a *práxis* do professor e, consequentemente, revertem na aprendizagem significativa dos estudantes. Neste âmbito, o professor universitário, no exercício das suas funções, deve ter o domínio aprofundado dos eixos básicos do processo de ensino e aprendizagem, destacando-se o domínio dos conteúdos, as questões curriculares, bem como a competência pedagógica, relacional e comunicacional que, de algum modo, contribuam para a motivação dos estudantes, tendo em conta os resultados educacionais e, obviamente, um contexto educativo desta natureza resultará na melhoria da qualidade do ensino. O professor universitário deve estar preparado para criar no estudante o gosto de aprender continuamente, o que pressupõe que deve estabelecer uma relação estudante-professor alicerçada na sua autoridade profissional, que decorre não, apenas, do seu saber científico, mas também de uma organização didática da aula, da utilização de uma variedade de metodologias ativas e de recursos pedagógicos, da selecção de estratégias e do incentivo à resolução de problemas sociais, bem como de uma avaliação ajustada do processo de aprendizagem dos estudantes, entre outras situações, que carecem de entendimento do contexto social e geográfico

PALAVRAS-CHAVE: Professor universitário; Formação pedagógica; Ensino e aprendizagem.

PEDAGOGICAL TRAINING OF UNIVERSITY TEACHERS - CONTRIBUTIONS AND REFLECTIONS

ABSTRACT: The main objective of this article is to reflect on pedagogical training for university teachers and on the possible contributions of this training to the students' meaningful learning. The study context is the Catholic University of Mozambique (Faculty of Education and

Communication of Nampula). We opted for a qualitative methodological approach, following the interpretative paradigm. A semi-structured interview was used as a data collection instrument and 5 (five) higher education teachers participated in the study. The results of the research show that pedagogical training is one of the key factors in teaching practice, considering that it provides the necessary tools that facilitate the teacher's praxis and, consequently, result in significant student learning. In this scope, the university teacher, in the exercise of their functions, must have a deep domain of the basic axes of the teaching and learning process, highlighting the domain of contents, curricular issues, as well as pedagogical, relational and communicational competence that, in some way, contribute to the motivation of the students, taking into account the educational results and, obviously, an educational context of this nature will result in the improvement of the quality of teaching. The university teacher must be prepared to create in the student the taste for continuous learning, which presupposes that he/she should establish a student-teacher relationship based on his/her professional authority, which derives not only from his/her scientific knowledge, but also from the didactic organization of the lesson, the use of a variety of active methodologies and pedagogical resources, the selection of strategies and the encouragement of social problem solving, as well as an adjusted evaluation of the students' learning process, among other situations, which require an understanding of the social and geographical context.
KEYWORDS: University teacher; Pedagogical training; Teaching and learning.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo centra-se na reflexão sobre o contributo que a formação pedagógica do professor universitário (ou do ensino superior) pode ter na aprendizagem significativa do estudante e na qualidade do ensino, no contexto da Universidade Católica de Moçambique (Faculdade de Educação e Comunicação de Nampula), reconhecendo que vivemos num tempo e num mundo em constantes e surpreendentes mudanças. Como é sabido o exercício da docência universitária exige que, para além do domínio cientifíco no âmbito da área específica de formação, o professor atue, também sobre os fundamentos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, aliando saberes da sua experiência, pessoal e humana e, igualmente, da sua produção científica. Nesse sentido, acreditamos que a formação pedagógica dos professores do ensino superior, torna-se, então, um desafio indispensável ao docente do ensino superior, pois permite-lhe fazer um diagnóstico sobre a sua *práxis* com profundidade, compreendê-la e a partir daí (re) construir os seus conhecimentos, quer através da auto-formação, quer através de leituras ou de formação contínua, contribuindo assim para uma aprendizagem significativa dos estudantes, num contexto de mudanças e de inovações. Nesta linha de sentido, Bonifácio (2017, p. 263) sustenta que "a informação está *online*, permitindo a cada um de nós aceder-lhe a partir do seu computador pessoal". Todavia o acesso ilimitado à informação não significa construção de saberes ou de conhecimentos, embora esta circunstância, do tempo atual, traga mudanças a que o ensino e a educação não ficaram indiferentes. Como sabemos o tempo, a sociedade e a educação mudaram e permanecem em constante

mutação. Nesse contexto, o pensamento dos alunos e dos professores também não ficaram (e não ficam) alheios a estas mudanças. Concordamos com Novoa (2022, p. 15) quando refere que "eu gosto da escola e da cor das suas paredes. Mas isso não me leva a perpetuar um modelo que não serve para educar (…) no século XXI. A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma". Nesta lógica de pensamento, entende-se que a formação pedagógica dos professores se torna condição indispensável para a aprendizagem significativa dos estudantes. Importa recordar que para ser professor do ensino superior, no contexto moçambicano, é determinante o grau de licenciatura, mestrado ou doutoramento, sendo que nestas formações, muitas vezes, a formação pedagógica é negligenciada ou inexistente.

2 | REVISÃO TEÓRICA

O foco da aula é a experimentação e a investigação em que o professor é o adulto de referência que se empenha de forma individual e coletiva, face às questões de reflexã e de construção do conhecimento, tendo como preocupação central a transmissão de saberes e a melhoria das aprendizagens dos seus estudantes (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002). Na verdade, a questão da formação qualitativa do estudante deve estimular o docente, numa perspetiva crítico-reflexiva, encontrando soluções ajustadas para cada problema para que o mundo contemporâneo nos convoca, sendo de extrema importância que o professor conheça, pesquise, reflita e atualize a sua profissão de forma profunda e constante (NÓVOA, 1995). É neste contexto, que Novoa e Alvim (2022, p. 18), admitem que a "missão de um professor de Matemática não é ensinar Matemática, é formar um aluno através da Matemática". Ora, esta ideia traduz a importância do ser professor e ressalta o lugar central do estudante, num determinado contexto educativo. Cabe ao profissiona de educação compreender e assumir tal responsabilidade, na certeza de que necessita mais do que saberes científicos e deve, por isso, estar sintonizado com o tempo e as circunstâncias em que exerce a sua *práxis* (na escola, na universidade, fora da escola e da universidade etc.) Nesta lógica, a profissão é construída de forma permanente e concorda-se com Bonifácio (2017, p. 268) quando sublinha que:

> A escola é, em nosso entender, o território de referência do exercício profissional docente. É o espaço de excelência da profissão. Aí se compreende, a cada momento, a urgência de reflexão sobre as novas formas de ensinar e aprender, face à complexidade crescente da sociedade da informação.

Consequentemente, admite-se que o quotidiano nas salas de aulas, tem demonstrado, a todos aqueles que estão envolvidos no processo educativo, que o professor, quer do nível universitário quer de outro nível de ensino, precisa, proporcionalmente, tanto de um alto grau de conhecimentos sólidos da matéria que pretende lecionar, quanto de competências pedagógicas que permitam o desenvolvimento eficaz do processo de ensino-aprendizagem,

numa perspetiva crítica e reflexiva. Sublinhar que neste âmbito se concorda com Gil (2011) quando refere que a ausência da formação didático-pedagógica da parte do professor principiante, dificulta de certa forma a sua ação no processo de ensino-aprendizagem. Quiçá esta situação seja extensiva aos professores dos diferentes graus de ensino pois a ideia é, também, secundada por Libânio (2011), quando sublinha que antes de tudo, o professor precisa dominar o conteúdo da matéria que leciona e, além disso, a formação didático-pedagógica torna-se fundamental para que estabeleça a ligação dos princípios gerais que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem, com problemas específico do ensino de determinada matéria. A título de exemplo, relembra-se o surgimento de catástrofes no seio da sociedade e em que os professores embora, apanhados de surpresa, devem encontra-se alertados e capacitados para assumirem pedagogicamente a sua responsabilidade social, como aconteceu no caso da situação decorrente da COVID-19. Seguindo o mesmo raciocínio, Novoa e Alvim (2022, p. 25) sustentam que:

> No início de 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia da COVID-19. De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação, etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias.

Contudo, importa, de igual forma, compreender a dimensão do conhecimento didático dos conteúdos, que consiste na combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como a ensinar, ressignificando e reconstruindo pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção deste significado por parte dos estudantes. Nesta linha de raciocínio, cabe ao professor compreender e analisar criticamente os princípios que norteiam o encaminhamento metodológico dos conteúdos, englobando o ato de planear as suas aulas, os métodos de ensino e aprendizagem a adotar para a especificidade de cada conteúdo, a sistematização de critérios avaliativos e o domínio sobre as relações que se estabelecem entre o professor, os seus estudantes e o conhecimento (PACHANE, 2006). Para Bolzan e Isaia (2006), o professor deve enfatizar, para além do conhecimento específico, a dimensão pedagógica da docência, considerando que envolve situações como a relação professor estudante, a valorização dos saberes experienciais, a aprendizagem compartilhada, a indissociabilidade teoria-prática, sendo que o ensino deve ser focado no facilitar o aprender do estudante. Assim, percebe-se a exigência de múltiplas competências e que vão para além do domínio do conteúdo a ser lecionado. Outrora, acreditava-se (como atualmente, ainda, alguns acreditam) que "quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar", não havendo preocupações mais profundas com a necessidade de formação pedagógica do professor. Todavia, este entendimento de que basta "saber-conhecer" (Bonifácio, 2017) para se ser professor, em qualquer nível de ensino, é um pressuposto que deixou de ter sentido e, ainda mais, em

pleno século XXI (MASETTO, 1998).

Nesse sentido, comunga-se do pensamento de Zabalza (2004) quando recorda que:

> é evidente a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica de nossa docência para adaptá-la às condições variáveis de nossos estudantes. Impõe-se a nós a necessidade de repensar as metodologias de ensino que propomos aos nossos estudantes (considerando a condição de que estamos trabalhando para um processo de formação contínua); a necessidade de revisar os materiais e recursos didáticos [...]; a necessidade de incorporar experiências e modalidades diversas de trabalho [...]. Este não é, naturalmente, um trabalho fácil; ao contrário disso, exige uma reconstrução do perfil habitual dos professores universitários (p. 31).

De facto, no que toca à prática docente, a atualidade, concorda-se com Canan e Santos (2019), quando afirmam que

> A tarefa docente, hoje, é considerada uma ação complexa, que se desenvolve em um contexto desafiador, o que faz com que as exigências em torno da prática pedagógica ultrapassem o modelo transmissivo que simplifica o ensino, condensado, muitas vezes, tão somente, nos conhecimentos específicos de uma disciplina e em sua memorização. A tarefa docente pressupõe trabalhar os conteúdos numa relação direta e dinâmica com a formação para a vida, para o trabalho e para a cidadania, ou seja, em uma perspectiva que permita transformar em conhecimento as informações recebidas através das tecnologias da informação e da comunica- ção, das aulas, dos encontros, das pesquisas, dando vida e sentido a essas aprendizagens (p. 344).

Face ao explicitado, Masetto (2003), consubstancia que há necessidade de se desmistificar a crença de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” até porque ensinar requer muito mais do que o domínio de determinados conteúdos e/ou demonstrações de como as coisas acontecem na prática. Igualmente para Masetto (2009) há três classes de competências esperadas para ser um bom professor, explicitando-as da seguinte forma: a *primeira classe* - refere-se à competência em determinada área de conhecimento, ao elevado domínio dos conhecimentos, quer adquiridos na formação inicial, quer adquiridos na atividade profissional. Tal domínio, face à velocidade com que o conhecimento se modifica, requer constante atualização, o que é conseguido pela atividade de pesquisa e participação em eventos científicos ou através da realização de cursos; a *segunda classe* - salienta a competência pedagógica, o que envolve conhecer em profundidade o processo de ensino aprendizagem e os fatores que afetam a sua dinâmica, bem como a qualidade dos seus resultados. Inclui, ainda, a capacidade de estabelecer relações adequadas com (e entre) os estudantes, a visão do currículo como um todo, o domínio das tecnologias educacionais, entre outros aspetos; a *terceira classe* de competências é aquela que enfatiza o exercício da dimensão política, já que o professor enquanto cidadão, não lhe é dado o direito de negligenciar a realidade social, ou seja, a vida em sociedade, devendo ter uma visão crítica, da própria educação como processo social.

Ressalta-se, nesta lógica, o pensamento de Sacristán (1982), quando alerta que o

professor que se prende ao livro didático, aquele que não sobrevive sem ele, não permite que o aluno seja capaz de discernir, de questionar, de criticar, de sugerir, tornando-se um reprodutor do autor, querendo adivinhar o que o autor quis dizer (e a resposta do aluno tem que coincidir com a sugerida no livro do professor, caso contrário será considerada resposta errada). Por isso, neste contexto, Belloni (1999) recomenda que o processo de formação de professores venha a atender a necessidades de atualização em três grandes dimensões: *pedagógica, tecnológica e didática*. A primeira: *A dimensão pedagógica* refere-se às atividades de orientação, aconselhamento e tutoria e inclui o domínio de conhecimentos relativos aos processos de aprendizagem e vindos da psicologia, das ciências cognitivas e das ciências humanas. A segunda: *A dimensão tecnológica* envolve as relações entre tecnologia e educação, desde a utilização adequada dos meios técnicos disponíveis até à produção de materiais pedagógicos, utilizando esses meios. Por último a terceira: *A dimensão didática r*efere-se ao conhecimento do professor sobre a sua disciplina específica, envolvendo também a necessidade de constante atuali ação.

A este propósito Esteves (2010), relembra a importância da formação pedagógica, sublinhando que não deve ser concebida como um rol de iniciativas fragmentadas e esporádicas nas quais os docentes são, normalmente, obrigados a participar e às quais se atribui um caráter de treinamento, reciclagem ou capacitação, mas como um sistema, consagrado institucionalmente no qual os docentes se revejam e sintam a urgência de participação, nessa formação, entendendo-a como um direito e um dever, de caráter ético-deontológico, enquanto profissionais do ensino. Na ideia de Pimenta e Anastasiou (2002), para que a formação pedagógica se consolide torna-se necessário que a instituição ofereça condições para a efetivação das mudanças produzidas e/ou sugeridas pelos docentes. Como objetivo dessa formação resultará, em princípio, a melhoria/modificação/reflexã da sua *práxis*, sendo que neste processo se reconhece de vital importância o apoio institucional (da escola, da universidade, etc).

Face ao que foi dito, considera-se que a formação pedagógica pressupõe atualização, desenvolvimento, mudança de práticas e, desde logo, importa optar por colocar o estudante no centro da intencionalidade pedagógica. O professor, nesse caso, torna-se o facilitador no processo de construção do conhecimento e, desse modo, acaba por permitir que o estudante participe ativamente no processo de construção do pensamento hermenêutico, validando e reconstruindo, esse mesmo conhecimento. Ora, reconhece-se que qualquer docente, que opte pela carreira docente no ensino superior, deverá considerar os diferentes aspetos enfatizados, atendendo a que serão promotores do seu desenvolvimento profissional e, por outro lado, deverá procurar colmatar as fragilidades formativas que obstaculizam o exercício da docência. Assim, procurou-se sintetizar as principais ideias na figura seguinte

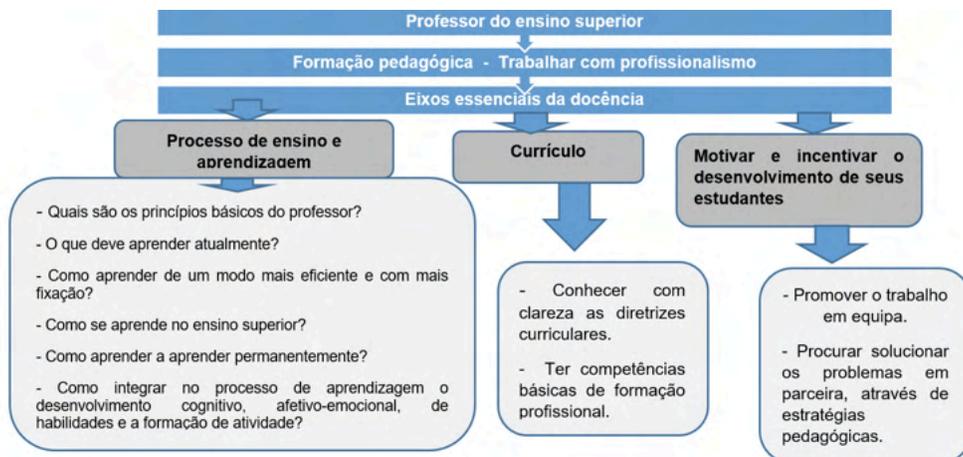



Figura 1- Importância da formação pedagógica para o professor universitário

Fonte: Adaptado de Masetto (2012)

Na sequência do exposto, importa salientar que a figura 1, pretende clarificar que cabe aos professores de ensino superior conhecer com profundidade os eixos essenciais para a docência (processo de ensino aprendizagem, conhecimento do currículo do curso que lecciona, saber motivar e incentivar o desenvolvimento dos seus estudantes), traduzindo-se estas preocupações na assunção dos deveres profissionais. Desta forma, entende-se que a formação pedagógica, do professor universitário permitirá trabalhar com profissionalismo, de forma mais alicerçada e, por certo, com maior segurança no contexto de sala de aula (MASETTO, 2012).

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Importa referir que este artigo surge como reflexo e em resultado de um trabalho de doutoramento em curso, pelo que os dados apresentados são parte dessa investigação e foram (des) construídos com detalhe a partir da técnica de análise de contéudo (BARDIN, 2015). Neste caso, na opção metodológica utilizou-se a informação, num âmbito qualitativo-descrito, procurando verificar se os argumentos teóricos dos autores referenciados ganhavam sentido através dos testemunhos dos entrevistados. Assim, neste artigo, são apresentados dados parcelares, que resultaram de uma entrevista a professores do ensino superior, no contexto moçambicano e com experiência na docência no ensino superior. De modo a facilitar a compreensão dos passos metodológicos, elaborou-se o quadro seguinte:

3.1.Quanto aos objetivos	- A pesquisa é descritiva.
3.2. Quanto à natureza do estudo	- O estudo é de caráter qualitativo.
3.3.Quanto à técnica de recolha de dados	- Os dados foram recolhidos a partir da entrevista semi-estruturada.
3.4. Quanto à técnica de análise de dados	- Foram analisados a partir da análise de conteúdo, numa perspetiva reflexiva e intrepretativa, partindo dos segmentos dos testemunhos dos entrevistados.
3.5.Preparação do trabalho de campo	- Consistiu na elaboração de instrumentos de recolha de dados como o roteiro de entrevista e pesquisa bibliográfica
3.6. Pesquisa bibliográfic	A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do levantamento de referências teóricas publicadas, selecionando aquelas informações que foram consideradas relevantes para o estudo do tema, tendo como foco os aspetos relacionados com a formação pedagógica do docente universitário.
3.7. Trabalho do campo	- Consistiu na recolha de informações no local de estudo, sendo no presente caso na Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique - Nampula.
3.8. Processamento e interpretação dos dados recolhidos	- Foi realizada a codificação dos dados, a leitura, análise e interpretação, alicerçando o processo em diferentes contributos teóricos.

Quadro 1 – Descrição dos passos da metodologia da investigação

Fonte: Elaboração dos autores (2022)

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto, sublinha-se que as respostas das entrevistas concedidas pelos 5 (cinco) professores do ensino superior, da Universidade Católica na Faculdade de Educação e Comunicação – Nampula, foram codificadas de acordo com a tabela que se segue:

Ordem	Código	Designação
01	P1	Professor 1
02	P2	Professor 2
03	P3	Professor 3
04	P4	Professor 4
05	P5	Professor 5

Quadro 2 - Processo de codificação

Fonte: Elaboração dos autores (2022)

A partir dos dados recolhidos, os entrevistados (P1 e P2) referiram nos depoimentos as seguintes ideias:

> *Em relação à questão do contributo da formação pedagógica no ensino superior, eu posso afirmar que hoje, portanto, é necessário ao professor saber lidar com uma diversidade cultural dos estudantes que antes não existia no ensino*

superior. Para mim, a formação pedagógica me ajudou muito na medida que agora já sinto ser um profissional, comunicador, um mediador de aprendizagem dos meus estudantes. Antes de participar numa formação pedagógica, eu entrava na sala de aula e o meu interesse estava no cumprimento do programa de ensino, mas depois de ter uma formação pedagógica, as coisas mudaram bastantes para melhor (P1).

Eu como … como professor universitário, penso que a formação pedagógica ajuda o professor a conduzir melhor o processo de ensino e aprendizagem através das ferramentas adquiridas no processo de formação (…) actualmente não basta somente dominar a disciplina que lecciona, mas também o professor necessita dominar como fazer o estudante aprender ou produzir o seu próprio conhecimento através de metodologias ativas no contexto repleto de novas tecnologias (P2).

Das afirmações apresentadas, é possivel inferir que estes professores, a partir da sua experiência, corroboram as ideias dos autores, anteriormente, citados (BONIFÁCIO, 2017; MASETTO, 2012; NÓVOA; ALVIM, 2022). Assim, deram testemunho que a formação pedagógica pressupõe uma atualização de conhecimentos, desenvolvimento profissional adopção de práticas docentes centradas nos estudantes, entre outros aspetos.

Essa visão dos professores (P1 e P2) encontram-se, também, em consonância com Ferreira (2009) quando refere que a formação deve provocar mudanças nas práticas docentes. Ora, se os professores do ensino superior realizam formação pedagógica e permanecem iguais na forma de conceber e compreender a educação superior, o processo de ensino e as questões de avaliação, depreende-se que ela não promoveu a mudança e a invoção requeridas no contexto atual, marcado pela imprevisibilidade e pela mutação constante.

Nesses termos, a formação pedagógica pode proporcionar o contacto com novos saberes, ferramentas, metodologias, técnicas e conceitos. Ora, acredita-se que depois de percebidos como úteis, se tornarão necessidades sentidas e influenciarão diretamente a prática pedagógica do professor universitário, bem como o seu processo contínuo de reconstrução de saberes, como relatam os professores P3 e P4:

É assim: a formação pedagógica assume um papel muito crucial no processo de ensino- aprendizagem. Para além da formação académica, um docente do ensino superior precisa mais um acréscimo na sua profissão que é a formação pedagógica. Com essa formação pedagógica ajudará o professor a lidar bem com os estudantes na sala de aula ou fora da sala de aulas. O produto dum professor do ensino superior com a formação pedagógica é diferente com um outro que não tem formação pedagógica (P3).

Agradeco pela pergunta pertinente. Para mim falar da formação pedagógica, é falar da materialização do processo da aprendizagem dos estudantes nas universidades. Sem formação pedagógica nesses tempos em que vivemos, não teríamos uma boa qualidade dos estudantes que nós produzimos, porque a qualidade do estudante reflete o seu professor, isto é, se o professor é excelente, penso eu que também formará um estudante excelente, e isto vai-se verificar durante e depois do processo de ensino e aprendizagem. Posso dar

um exemplo: se um professor é bom a matemática e tem todas as ferramentas ou metodologias ativas de ensino, que só será fornecido pela formação pedagógica, esse professor acredito eu que formará bons estudantes em matemática (P4).

Analisando os relatos dos entrevistados (P3 e P4***)***, ressalta a ideia de que parece ser essencial que o conhecimento pedagógico seja (re)pensado na formação de professores universitários. Significa que não basta ser detentor do grau de licenciado, mestre ou doutor em determinada área. O docente do ensino superior, tal como outros profissionais de educação, necessita de construir competências pedagógicas que o levem a entender de forma mais ajustada a importância do seu papel social, porquanto tal facto facilitará e melhorará o seu desempenho. Além disso, os principais beneficiados deste processo serão os estudantes, quer nos resultados académicos, quer na sua formação humana, enquanto cidadãos conhecedores, ativos e participativos. Para sustentar a ideia referida, traz-se à colação as reflexões de Gil (2011) ao refdrir que a ausência da formação didático-pedagógica da parte do professor principiante dificulta, de certa forma, a sua ação no processo de ensino e aprendizagem. Fazendo juz ao que foi explicitado, o relato de um entrevistado (P5) enfatiza que:

Bem, nós vivemos momentos de transformação em todas as áreas incluindo a da educação superior no mundo. Isto mostra que um professor universitário precisa estar muito atento e atualizado sempre, para poder acompanhar essas mudanças bruscas que estão a acontecer no dia-a-dia. A formação pedagógica é uma atividade fortemente ligada à aquisição de novos conhecimentos atualizados para os professores do ensino superior que por sua vez contribuirá significativamente em todo o processo de aprendizagem do estudante, trazendo boa qualidade de ensino e aprendizagem, formando estudantes competentes que sirvam para a sociedade (P5).

Sendo assim, o presente estudo permitiu perceber que a formação pedagógica é a coluna vertebral do processo de mudança na *práxis* do professor do ensino superior. Isso significa que, se não houver mudança de concepção, de postura e de entendimento sobre a importância da formação pedagógica, não será fácil alcançar o desígnio de um ensino de qualidade, causando entropia no processo de aprendizagem dos estudantes. Neste contexto, Junges e Behrens (2015, p. 10), afirmam que o docente universitário deve ser aquele "que instigue a dúvida, a formulação de perguntas e a busca de respostas em parceria com os estudantes, de forma criativa e reflexiva, tornando-se uma ponte entre eles e o conhecimento". Com efeito, a formação pedagógica parece ser promotora de bons resultados académicos, dos estudantes, ou seja, facilita a construção de aprendizagens significativas e não memorísticas e, consequentemente, produz estudantes pensantes, reflexivos e solucionadores de problemas emergentes na sociedade. Corroborando ~~com~~ Junges e Behrens (2015, p. 286) acredita-se que "a formação pedagógica permite ao professor universitário olhar para a sua prática pedagógica, interpretá-la e recriá-la, tornando-a também uma fonte de aprendizagem numa perspectiva de mudança e de

inovação", pelo que realizada após a entrada na carreira, permite potencializar ou adquirir novas competências e, até, suprimir eventuais lacunas da formação inicial ou de outros programas formativos.

Assim, os dados da pesquisa teórica ressaltam que a formação pedagógica é mencionada, pelos autores referenciados, como um factor que influencia fortemente o desempenho do professor e, consequentemente, torna-se o espelho do percurso académico do estudante, razão pela qual se defende uma aposta inequívoca nessa formação, dirigida aos professores universitários. Acrescenta-se que, tal como Bonifácio (2017, p. 264) sublinha "o exercício da profissão deve alicerçar-se em diferentes saberes, desde logo, os científicos, mas recusando saberes meramente instrumentais, imutáveis e estáticos". Significa que se entende que o conhecimento é dinâmico e se encontra em permanente (re) construção.

Nesta lógica, se se admite que o conhecimento está em permanente mudança, também, o pensamento dos intervenientes do processo educativo vai acompanhando e sendo influenciado pelas alterações que absorve da sociedade (altera-se a maneira de ensinar e de aprender). O conhecimento que, outrora, era considerado absoluto, imutável e estático, ganhou contemporaneamente outra celeridade, decorrente da matriz do tempo em que se vive e se ensina. Daí que o professor universitário, enquanto profissional de referência, assume socialmente múltiplas responsabilidades que o obrigam a repensar a sua *práxis,* visando formar homens e mulheres solidários e que respeitam os desígnios de uma educação para a paz entre os povos e baseada em valores (solidariedade, tolerância, equidade, hospitalidade, entre outros), face a uma profissão a quem cabe cuidar do futuro da humanidade (Bonifácio, 2022), pelo que se reconhece ser necessário um repertório de conhecimentos nas diferentes áreas do saber e que carecem de atualização permanente.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo pretendeu refletir aspetos relacionados com a importância da formação pedagógica dos professores do ensino superior, considerando que no contexto moçambicano o acesso à carreira não o exige. A partir desta reflexão, é possivel afirma que para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, são necessários professores competentes e qualificados e que, para além da formação académica, realizem formação pedagógica complementar. Neste sentido, a formação pedagógica do professor do ensino superior deverá ser equacionada e redirecionada de forma a que se alicerce na reflexão na e sobre a sua prática quotidiana, associando como exigência de que este profissional seja professor-investigador, sendo o principal investigador da própria *práxis*. Obviamente, torna-se fundamental que as diferentes instituições académicas promovam programas de formação pedagógica, valorizando a universidade como o lugar e o território preferencial de formação. Assume-se que um profissional, desta natureza, detentor das

competências que foram sendo destacadas, poderá contribuir para formar qualitativamente os seus estudantes, tornando-os seres críticos, reflexivos e participativos, capazes de contribuirem para o bem comum, independentemente da geografia em que cada um (ou uma) se encontre. Importa sublinhar que a educação é um processo em que todos somos co-responsáveis e, nesta lógica, ao falar de professores moçambicanos recupera-se e concorda-se com o provérbio africano que refere «faz falta um povo inteiro para educar uma criança».

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70, 2015.

BELLONI, Maria Luísa. "Professor coletivo – Quem ensina a distância." In: Belloni, Maria Luísa., *Educação a distância*. São Paulo, Editora Autores Associados, 1999.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. *Educação*, v. 29, n.3, pp. 489-501, 2006.

BONIFÁCIO, Evangelina. Professores e Escolas - uma relação enlaçada pela ética do rosto. In: Galo Sánchez Sánchez, & Santiago Esteban Frades, *Políticas para una educación inclusiva equitativa y de calidad.* Salamanca: Aquilafuente - Ediciones Universidade de Salamanca, pp. 169-178, 2022. Doi: https://doi.org/10.14201/0AQ0328

BONIFÁCIO, Evangelina. (Pre) ocupações do professor no século XXI. In: BARBOSA Aderito Gomes, MUSSAGY, Ibraimo, Hassane, LAITA, Martins dos Santos Vilanculos (Coords.). *Desafios da Educação: Leituras actuais*. Nampula, Moçambique: Décadas das Palavras, pp. 263-278, 2017.

CANAN, Silvia Regina; SANTOS, Camila de Fátima Soares. Educação superior em tempos de crise: há espaço nas políticas de educação para a discussão do professor universitário? *EccoS Revista Científica*, n.48, pp. 339-361, 2019.

ESTEVES, Manuela. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, Carlinda (Org.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior.* Porto: CIIE/Livpsiv, pp. 45-61, 2010.

FERREIRA, Fernando Ilidio. A formação e seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. In: FORMOSINHO, João (Coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, pp. 329-344, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2011.

JUNGES, Kelen; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. *Perspectiva*, v.33, n. 1, pp. 285-317, 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. Didáctica e trabalho docente: a mediação didáctica do professor nas aulas. *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança. Diferentes olhares para a Didáctica. Goiânia: CEPED/PUC GO*, pp. 85-100, 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*, v. 1, n. 2, pp. 04-25, 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário.* São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. (2ª ed.). São Paulo: Summus editorial, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. *Docência na universidade*, n. 4, pp. 9-26, 1998.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. (2ª. ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1995.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. *Escolas e Professores, Proteger, Transformar, Valorizar*. Salvador: EGBA, 2022.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmeira. Docência na Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Leia das Graças. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez. (Coleção Docência em Formação), 2002.

SACRISTAN, José Gimeno . Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores, in: NOVOA, António (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1982.

ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAPÍTULO 4

A IDENTIDADE DOCENTE NA AFETIVIDADE DO PROFESSOR

Data de aceite: 01/09/2022

Tamires Theodoro Leonel Ferreira
Licenciada em Ciencia Biologias pela Faculdade de Apucarana/PR e em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro Oeste do Parana – UNICENTRO. Professora da rede municipal de Apucarana/PR

Ana Flavia Hansel
Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste do Parana – UNICENTRO. Meste e doutora em Educaçao pela UFPR

RESUMO: Afetividade e sentimentos sao inerentes ao ser humano, desde o início da vida. Relações que são desprovidas de afetos podem interferir diretamente no desenvolvimento pessoal e escolar dos estudantes. Neste contexto, o referido capitulo apresenta uma revisao bibliografica, cujo objetivo geral é reconhecer a importância da afetividade para o desenvolvimento do ser humano e suas implicações na aprendizagem, destacando esta disposiçao psicologica como identidade docente, facilitadora do processo ensino aprendizagem. Foram desenvolvidas tres categorias de analise que consideramos estrategicas neste texto, quais sejam: o ser humano como ser afetivo, a influencia das emoçoes na aprendizagem e a afetividade na pratica educativa, considerando a relaçao entre professores e alunos. Concluimos que o ambiente escolar pode ser irrigado de afetividade, pois a maneira que o docente executa suas atividades de ensino, pode influenciar em melhores resultados de aprendizagem aos estudantes. Dessa forma podemos inferir que a afetividade é caracteristica primordial da identidade dos professores, participes da formaçao humana e que este processo deve apoiar-se também num compromisso ético e social da educaçao.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade docente. Ensino aprendizagem. Afetividade. Educação.

INTRODUÇÃO

Ser professor é estar constantemente disposto a buscar conhecimentos, se capacitar, se relacionar, se dedicar e dentre muitos desafios requer compromisso e comprometimento com o ser humano.

A partir da década de 70, com o avanço da pedagogia progressista, surgiu um novo conceito para o professor. O profissional que até então era visto como um transmissor de conteúdos prontos e concluídos, passou então a ser visto como um mediador do conhecimento, contribuinte ativo no processo de aprendizagem do aluno.

Configurou-se também a relação aluno-professor, onde a partir deste feito, oriundo da necessidade de uma sociedade crítica e participativa, ambos podem e devem trocar conhecimentos. O professor aprende ensinando, o aluno colabora com seus principios, e juntos, aprimoram e consolidam uma aprendizagem

significativa e crítica

Ao observar a necessidade da sociedade em formar pessoas críticas, produtivas, construtivas, com valores e aptidões suficientes a contribuir para uma sociedade digna e funcional, podemos observar que o ambiente escolar vai muito além de um mero espaço composto por livros e metas a serem cumpridos. É um espaço de construção de saber, de relacionamento interpessoal, de autoconhecimento e evolução do coletivo.

Nessa perspectiva, Sponholz (2003, p. 206) afirma que

> A verdadeira educação acontece, portanto, quando as informações e conhecimentos fazem sentido, tanto para quem as transmite quanto para quem as recebe. É preciso haver uma interação maior dos agentes da ação educativa, pois a educação é um processo dinâmico que requer um educador agente, um educando participativo, visando a construção de uma sociedade justa e fraterna.

O professor para ser um mediador precisa trabalhar em si características humanas fundamentais desenvolvedo dessa forma, um ambiente sadio e fértil em sala de aula. Pontuamos que neste processo, uma caracterisitica distinta e que denota primor a este profissional é a afetividade, que como fenômeno psíquico deve ser experimentada e vivenciada também na escola.

Durante muito tempo, desprezou-se a influência das emoções na aprendizagem, no desenvolvimento pessoal e profissional do ser humano. A emoçao era vista por um lado mais místico e sombrio e a razão era priorizada como essência da vida humana. Assim, vemos que “desde a Antiguidade e ainda na Modernidade, a emoção e a razão eram vistas como duas dimensões independentes. De acordo com o pensamento dualista da época, a razão era considerada superior à emoção (SOUSA; SANTOS; VALVERDE, 2016, p.02).

Contudo, a Psicologia e a Educação evoluiram em seus preceitos da Antiguidade e, hoje, nos trazem o entendimento de que as emoções não só influenciam o aprendizado como também fazem parte dele como um todo, sendo impossível separar a razão da emoção em vários momentos da vida. Entre esses estudos destacamos as descobertas de Henri Wallon (1968), que ao estudar a evolução psicológica da criança, enfatizou a importância das emoções para o aprendizado, destacando que a vida psíquica destas passa pelas dimensões motora, afetiva e cognitiva, enfatizando a sua importância para a construção e desenvolvimento do ser humano por completo.

Em consonância, Mattos (2008, p.50) afirma que “…o ser humano é um ser afetivo. No início da vida emoção e razão estão misturadas, porém, há o predomínio da afetividade sobre a racionalidade. Consequentemente, a aquisição de cada uma provoca um reflex na outra”.

O que nos torna humanos é a emoção, podemos ser diferentes uns dos outros em vários aspectos, porém nas emoções somos parecidos. Toda relação humana possui algum tipo de sentimento, seja positivo ou negativo e podemos afirmar que esse sentimento “[...]

muitas vezes pode ser fator decisivo em determinadas situações, podem com certeza, nortear a vida de uma pessoa, principalmente quando se trata da criança." (BISCARRA, 2012, p.7).

Nesse sentido, entendemos que as influências afetivas nos circundam sempre e pelas nossas emoções, nos expressamos, externamos pensamentos, sonhos, frustrações, objetivos e alegrias, sentimos, pensamos, compartilhamos momentos, enfim, vivemos. Sob essa perspectiva, é lícito supor que no ambiente escolar, os alunos com bloqueios afetivos, muitas vezes têm mais chances de apresentar baixo desenvolvimento escolar geral. Seus problemas internos e sociais se sobrepõem a sua capacidade de concentração, prejudicando seu desenvolvimento. Com base nisso, Turatti, Pessolato e Silva (2011, p.7) asseveram que "(…) na escola, o professor e as relações interpessoais que ocorrem neste ambiente oferecerão estímulos base que influenciarão a estruturação tanto da cognição como do afeto nas fases iniciais de educação em que o psiquismo está sendo formado."

Face ao exposto, este capitulo constitui um estudo bibliografico, cujo propósito geral é reconhecer a importância da afetividade para o desenvolvimento do ser humano e suas implicações na aprendizagem, destacando esta disposiçao psicologica como identidade docente, facilitadora do processo ensino aprendizagem. Foram levantadas algumas categorais de analise do marco teorico, que explicitam a afetividade e a importancia dela na educaçao.

1° CATEGORIA: O SER HUMANO COMO SER AFETIVO

No percurso evolutivo o ser humano sempre foi guiado pelas emoções. Onde adequá-las e como controlá-las, tornou-se uma questão de sobrevivência e nos preparou para o surgimento da civilização humana. Podemos afirmar que as emoções nos impulsionam a realizarmos as ações do cotidiano, além de alicerçar nossa aprendizagem e respostas corporais, por isso, indivíduos que não conseguem expressar a sua afetividade na infância podem criar bloqueios na sua vida adulta (FONSECA, 2000).

É preciso ressaltar que a criança não tem total domínio das suas emoções, diferentemente do adulto e por isso, muitas vezes ela se deixa dominar por elas, mas tudo isso faz parte do grande processo que é aprender. Suas atitudes, seus anseios, suas alegrias, são o que as norteiam no fantástico mundo da aprendizagem e desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, Wallon, concebe:

> [...] o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente (WALLON, 1995, p. 30).

E notável que para o desenvolvimento total do ser humano, a afetividade tem seu

papel fundamental durante toda a vida humana. Desde o primeiro ano de vida, ela já se destaca no processo de interação do bebe com o meio, que deve ser irrigado de estímulos e afeto. Neste período em que o bebê é totalmente dependente das pessoas que o rodeiam, para suprir suas necessidades, o mesmo se desenvolve de acordo com suas vivencias emocionais e respostas afetivas dos cuidadores.

Segundo Wallon (1995, p. 30) é:

> no estágio impulsivo-emocional, que abrange o primeiro ano de vida, o colorido peculiar é dado pela emoção, instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. Resposta ao seu estado de imperícia, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico; a exuberância de suas manifestações afetivas é diretamente proporcional a sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior (WALLON, 1995, p. 30).

Como vimos, um bebê, se expressa através do sentimento para que o mundo exterior o atenda. Assim, inicia o desenvolvimento motor, os aspectos cognitivos e sociais sinalizam as relaçoes estabelecidas do estímulo, levando o ser humano ao desenvolvimento pleno, ou seja, partimos de início da afetividade para nos desenvolvermos. (WALLON, 2010).

Por mais que, com o decorrer dos anos, com a chegada da idade adulta, consigamos dominar melhor as emoções, elas sempre permanecerão. “A afetividade vai se tornando cada vez mais racionalizada, sendo elaborada no plano mental, até que possa ser teorizada” (PAROLIN, 2007, p.6).

Vale destacar a importância do aspecto cognitivo para o desenvolvimento do indivíduo e controle das emoções, atrelando o processo entre cognição e afetividade. Seguindo a Teoria Walloniana, podemos perceber que o autor destaca a ligação da afetividade, aliada ao desenvolvimento cognitivo como uma sucessão de estágios, ou seja:

> [...] há uma alternância entre as formas de atividade que assumem a preponderância em cada fase. Cada nova fase inverte a orientação da atividade e do interesse da criança: do eu para o mundo, das pessoas para as coisas. Trata-se do princípio da alternância funcional. Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação (WALLON, 1995, p. 32).

Com essa interação da criança com o mundo, a entonação da voz, a rigidez, a troca de olhares, os estímulos, trazem consigo sempre alguma resposta afetiva para quem está recebendo essas ações. Assim como toda ação, gera uma reação, o que recebemos do meio gera uma resposta psicológica, despertando em nós algum tipo de sentimento seja em maior ou menor proporção. Nesse sentido, Mosquera (2006, p.130) salienta que:

> a afetividade, expressada pelos sentimentos, reflete as relações das pessoas, e é essencial para a atividade vital no mundo circundante. Pelas modificações dos sentimentos e sua expressão comportamental, podemos analisar a

> mudança de atitude do ser humano frente às circunstâncias mutáveis ou estáticas de sua vida, em determinados contextos de tempo e espaço (MOSQUERA, 2006, p. 130).

Sendo assim, entendemos que o mundo externo norteia nossas ações psíquicas através do modo que recebemos as informações do outro, fazendo com que nos adaptemos a realidade que nos é apresentada, criando as nossas próprias reflexões, a partir de alguma influência já adquirida pelo que recebemos de nossos semelhante .

Desse modo, nos fundamentamos em Wallon (1995, p.41), ao afirmarmos que no decorrer da vida, o ser humano passa a controlar melhor suas emoções, de modo que estas se transformem em ações sobre o mundo exterior: "[...] é na ação sobre o meio humano, e não sobre o meio físico, que deve ser buscado o significado das emoções."

Com o desenvolvimento cognitivo, motor e maturidade psicológica do ser humano, a influência afetiva vai diminuindo proporcionalmente variando de acordo com cada indivíduo e como esse se expressa no meio e interage com a sociedade. O mesmo passa a ter controle de suas emoções e direcionar sua afetividade para os que possuem algum significado para ele. Sendo assim, podemos afirmar que "[...] a afetividade passa a depender da inteligência pra evoluir. Porém, a afetividade faz um vínculo entre ação e reação emitida em cada problema" (MATTOS, 2008, p. 50).

Com base nos dados acima, salientamos que mesmo pertencendo a grupos sociais diferenciados, emocionalmente, somos seres semelhantes (FRANCO, 2009). E por sermos semelhantes, temos a influência dos sentimentos em nossas ações, sejam momentos de conflitos ou de interação e cooperação. Sendo assim, podemos afirmar que:

> todas as relações humanas, desde os mais remotos tempos da história, são permeados por sentimentos. Esses sentimentos podem adquirir várias formas, podendo ser amor ou ódio, afetividade ou desprezo, atenção ou indiferença. Porém, não existe relação entre seres humanos desprovida de sentimento. Sentimento esse que muitas vezes pode ser fator decisivo em determinadas situações, podem com certeza, nortear a vida de uma pessoa, principalmente quando se trata da criança (BISCARRA, 2012, p. 7).

Diante dessas considerações, vale ressaltar que o contexto em que estivermos inseridos, será de fundamental importância para o desenvolvimento de uma afetividade sadia. Nesse sentido, cabe ressaltar aqui a importância da família nesse quesito, uma vez que ela é a principal fonte de estímulos na vida de uma criança, é nesse local que ocorrerá a primeira interação do indivíduo. É na família que serão estabelecidos seus valores, seus princípios de conduta, expressões de afeto. Inicialmente será o ambiente onde a criança dá um significado a si mesmo e ao mundo. O ambiente familiar potencializa o crescimento da criança, tanto de maneira saudável quanto negativa, pois é neste ambiente que ocorrera as primeiras emoções, sejam de amor, desentendimento, alegrias e frustrações.

Por conseguinte, "a qualidade das relações familiares têm grande influência no crescimento das crianças. O equilíbrio do sistema familiar, seja este de que natureza for,

vai influenciar a forma como a criança cresce e se relaciona com o mundo.” (PAIVA, 2016, p. 1).

Tendo em vista a importância da família no desenvolvimento da criança, não podemos desprezar que seria de extrema importância se este ambiente fosse nutrido de afeto e bons estímulos para um bom desenvolvimento psíquico deste ser em constante transformação. Nesta perspectiva, reiteramos o que Ramalho (2013, p. 10) afirma

> Se a criança vive com diálogo, respeito, tolerância, encorajamento, aceitação, reconhecimento, honestidade, justiça, segurança e amizade, aprende a ouvir, a respeitar, ser paciente, gostar de si, ter objetivos, a confiar no que a rodeia e a viver segura, arriscando ser feliz (RAMALHO, 2013, p.1).

2° CATEGORIA: A INFLUÊNCIA DAS EMOÇÕES NA APRENDIZAGEM DO ALUNO

Wallon (1995), estudou as influências das emoções em situações de conflito no ambiente escolar, mostrando a importância dos momentos de crise para a construção da personalidade da criança. O autor explicita que é positivo o enfrentamento dessas situações com o eu e com o outro, e também com uma possibilidade de percepção das atividades pedagógicas, quando elas propiciam um ambiente de interaçao.

Apesar de serem comuns estas situações de conflito no ambiente escolar, o mesmo autor afirma que cabe ao professor ter a sensibilidade em perceber esses momentos e de uma forma prática solucionar as questões respeitando a todos. O mesmo conclui que:

> a relação de antagonismo que identifica entre as manifestações da emoção e a atividade intelectual nos autoriza a concluir que quanto maior a clareza que o professor tiver dos fatores que provocam os conflitos, mais possibilidade terá de controlar a manifestação de suas reações emocionais e, em consequência encontrar caminhos para solucioná-los. O exercício de reflexão e avaliação que o professor faça das situações de dificuldade, buscando compreender seus motivos e identificar suas próprias reações (se ficou irritado, assustado ou indiferente) já é, por si só, um fator que tende a provocar a redução da atmosfera emocional. Afinal, a atividade intelectual voltada para a compreensão das causas de uma emoção reduz seus efeitos. Atuando no plano das condutas voluntárias e racionais, o professor tem mais condições de enxergar as situações com mais objetividade, e então agir de forma mais adequada (WALLON, 1968, p. 73).

Posto isto, entendemos que ao ter um olhar mais atencioso em relação à afetividade em sala de aula, o professor pode perceber as demandas dos seus alunos, tornando-se mais apto a solucioná-las ou, pelo menos, a encaminhar de forma efetiva a situaçao.

Quando os estudantes, estão sofrendo algum tipo de ansiedade ou sentimentos negativos obviamente, surgem dificuldades em sua aprendizagem, pois o cérebro volta a sua atenção para a emoção, tornando assim ineficiente sua concentração na execução inclusive das atividades presentes. Nessa perspectiva, “[...] a importância emocional de cada acontecimento interfere diretamente na aquisição de memórias e consequentemente

no aprendizado" (MACHADO, RELVA, 2011, p. 8).

Diante dessa realidade, podemos afirmar que existe uma relação entre o desempenho escolar dos alunos e os seus conflitos emocionais. Nessa perspectiva, Comin (2008, p.03) afirma que

> Alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam ao mesmo tempo problemas emocionais, sociais e de conduta nas suas relações com o ambiente escolar, familiar e social. Os próprios alunos percebem-se como mais carentes de competências acadêmicas, acreditam ter mais dificuldades na comunicação não verbal e na solução de problemas, possuem um conceito mais negativo de si mesmos, tem autoestima mais baixa, atribuem a fatores externo o seu rendimento e acreditam nada poder fazer para melhorar. Crianças que gostam de se isolar são um indicativo de que possuem problemas afetivos e devem e podem ser solucionados antes de causar maiores danos (COMIN, 2008, p. 3).

Como vimos, os problemas estão associados, e por isso seria importante a presença da família no ambiente escolar, a integração dos professores e equipe pedagógica, buscando assim atender as demandas de aprendizagem desses alunos. A participação da família no ambiente escolar influenciará no desenvolvimento humano e profissional do indivíduo, uma vez que, tanto escola, quanto família são ambientes de desenvolvimento, nos quais devem ocorrer laços afetivos, que possibilitarão ao estudante alicercer mais seguros para uma vida adulta.

Diante do exposto, podemos concluir que a aprendizagem, seja no ambiente familiar ou escolar, aliada a afetividade pode vir a influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento do ser humano, concluindo que:

> Não precisa muito. Alguns minutos a mais de brincadeira no banho, um colo oferecido em um momento de medo, o olho no olho na hora de elogiar uma atitude bacana ou uma risada bem humorada quando tudo dá errado. É assim, com gestos cotidianos e aparentemente despretensiosos, que pais e educadores podem colocar em prática um consenso precioso – e por que não, um dos mais belos – da neurociência: o afeto oferecido à criança nos seus primeiros anos de vida moldará sua personalidade e servirá como efeito protetor contra doenças como a ansiedade e a depressão (PEREIRA, 2017. p.1).

Assim sendo, é de extrema importância que a afetividade esteja presente no ambiente escolar, dando condições favoráveis para o desenvolvimento e aprendizagem salutar dos alunos. Nesta perspectiva, podemos concluir que o papel do professor é de extrema importancia, pois o estado psicologico do aluno pode ser modificado se houver a reciprocidade afetiva do docente.

3° CATEGORIA: AFETIVIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA – RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

Freire (1979, p. 15), afirma que educação sem afeto não é uma educação eficaz. O

autor diz que:

> não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama.

A partir dos escritos do autor, podemos enfatizar o quão importante é o afeto no ambiente escolar, sendo esse um instrumento importantíssimo no desenvolvimento das práticas pedagógicas, pois ao planejar uma açao, o professor analisa o espaço, o ambiente, o contexto e qual seria a melhor de encamnhar as atividades. Em todos esses processos, pode se estar presente a afetividade, como ferramenta auxiliadora na construção do saber e na relação social dos envolvidos.

Para um melhor desenvolvimento da aprendizagem e incorporaçao de conteúdos, é importante que professores e alunos tenham uma boa interação, um diálogo de respeito e confiança, um clima amigável e com estímulos. Por mais diferentes que sejam uns dos outros, é possível que o ambiente favoreça o aprendizado de todos e desperte interesses individuais através de motivações.

É necessário encarar a realidade, e a partir dela gradativamente fazer as mudanças, partindo dos pequenos passos, uma vez que:

> A relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão de conhecimento, esse processo não se configura apenas no fato de que se ter um professor que ensina para o aluno que aprende. Ao contrário, é uma relação recíproca na qual se destacam o papel do dirigente, do professor e da atividade dos alunos (SILVA; NAVARRO, 2012, p. 2).

Observando a citação acima, é de suma importância, o olhar afetivo do professor para com os alunos, onde os mesmos se sintam valorizados na construção de suas aprendizagens. Tornar o ambiente escolar em um lugar que se sintam acolhidos, podendo expressar suas opiniões, o que pensam do mundo. Ajudá-los a desenvolver a sua afetividade. Em suma, entendemos que o olhar com afeto do professor ao seu aluno é passivel de gerar uma maior aproximação de ambos e proporciona uma forma eficaz de aprendizagem. Nesse sentido, Teodoro (2014, p.14-15) esclarece que:

> [...] neste tipo de aprendizagem, os alunos acabam encontrando a motivação por si própria, pois percebem a diferença do seu autoprogresso ao longo do desenvolvimento do trabalho e das atividades, sentindo-se capaz e reforçando sua auto-estima a cada passo conquistada no cumprimento das tarefas. Percebem-se atuantes, habilidosos, criativos e é comum observarmos nos seus diálogos e atitudes, falas e gestos de alegria e satisfação pessoal pela criação da sua obra, por mais simples que seja. E o professor deve ser sensível para perceber a importância disso para o aluno, policiando-se nos seus comentários, principalmente na hora de efetuar correções e ajustes aos trabalhos realizados, para não jogar por terra todo o esforço do aluno, podendo provocar nele um retrocesso de desenvolvimento social e de interesse pelos estudos.

Entendemos que professores que se envolvem afetivamente com os alunos e valorizam seu desempenho, facilitam o processo de ensino, pois quando o educador dá suporte afetivo ao aluno, estara lhe auxiliando a superar os desafios da aprendizagem.

O professor pode ser o motivador da criança em busca do conhecimento, pois "[...] a motivação é energia para a aprendizagem, o convívio social, os afetos, o exercício das capacidades gerais do cérebro, da superação, da participação, da conquista, da defesa, entre outros" (MORAES; VARELA, 2007, p. 9). Além de motivador, o educador em algum momento da vida do aluno é a referencia.

O educador é um exemplo, uma figura que marcará para sempre a vida de muitos alunos, por isso, é imprescindível que o professor esteja atento a esses fatores e possa dar o seu melhor sentiment afetivo para seus alunos, fornecendo ferramentas que os permita traçar um caminho saudável rumo ao seu futuro. Nessa perspectiva, Souza, Santos e Valverde (2016, p.03) salientam que:

> a ligação afetiva no ambiente escolar possibilita ao educador compreender melhor seus educandos, suas limitações, necessidades, traumas e seus comportamentos adversos. Ao reconhecer a atenção, o carinho e o respeito por parte do professor, os alunos adquirem confiança, admiração, amizade e respeito na relação entre eles, favorecendo a aprendizagem.
>
> A criança, ou até mesmo o adulto, se desenvolve de forma significativa quando adquire prazer no que faz, ou no que aprende.

Cabe frisar, que uma prática pedagógica que valoriza o processo de aprendizagem, respeita o diálogo e caminha na construção do saber, esta aliada ao uso da afetividade, pode ser acentuada positivamente, sendo mais funcional e real.

Em relação a prática pedagógica, afirmamos que

> [...] a prática pedagógica do professor deve ser pensada e concretizada no sentido de alcançar a aprendizagem com sucesso, procurando chamar a atenção dos alunos e ainda instigando suas participações na aula, suas curiosidades e críticas sobre o assunto abordado.
>
> Em consonância a isso, a afetividade é o elo entre o professor-conteúdo-aluno, facilitando o processo pedagógico. A prática do professor, quando aliada a um relacionamento afetivo, resulta em um trabalho mais sério e qualificado, despertando o interesse nos alunos e possibilitando-lhe uma melhor aprendizagem (SOUSA; SANTOS; VALVERDE, 2016, p. 5).

Freire (1996), afirma que o professor não deve se amedrontar quando olha para o caminho do afeto e do amor, afirmando que

> E o que dizer, mas, sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que não tenho medo de expressá-la (FREIRE, 1996, p. 52).

Quando o professor alia sua prática pedagógica ao uso da afetividade, respeitando e identificando as barreiras em sala de aula, é possível construir uma aprendizagem mais significativa para todos, que pode vir a influenciar positivame e no futuro dos alunos.

Uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento humano completo rumo a construção do saber e do desenvolvimento pessoal, auxilia no desenvolvimento de adultos críticos e reflexivos, seres humanos completos que sabem agir no coletivo, contribuintes na sociedade, que se importam com o outro e que respeitam seus sentimentos e limitações.

Não é um caminho fácil, porém se vista com olhar mais atencioso e afetuoso, a aprendizagem torna-se mais eficaz e prazerosa tanto para quem transmite quanto para quem a recebe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir segundo a visão de cada autor que o ser humano é um ser afetivo. Não há aprendizagem sem emoção e sem afetividade. Sao elas que nos impactam efetivamentem na vida e na evoluçao humana.

Os conflitos escolares, envolvendo o indivíduo e tudo que o cerca, também o influencia, e devem ser considerados pelo docente como pontos positivos para o trabalho com as situações de crise e de conflito que os estudantes enfre tam na escola.

Família e escola deveriam trabalhar juntas para melhor estruturação do indivíduo que está formando sua personalidade, buscando prepará-lo para a vida social, profissiona e acima de tudo pessoal, pois sao seres humanos em formaçao, seres sociais, que precisam de respostas afetivas para se solidificarem como indivíduos pensantes e capazes de controlar suas emoções e usá-las favoravelmente em suas vidas.

Alunos devem vivenciar processos afetivos na escola. O uso da afetividade, aliado a uma prática pedagógica que possibilita a cooperação e interação, incentiva a troca de ideias, valoriza o ser humano, trabalha os conflitos sociais com clareza e favorece um grande potencial para a aprendizagem dos alunos. Tornar a afetividade uma ferramenta no processo de construção do ser e do saber é compromisso social e ético do docente.

REFERÊNCIAS

BISCARRA, Bibiana Ozorio; TOROSSIAN, Sandra. **Afetividade na Educação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2012. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70228/000876076.pdf?sequence=1&isAllo wed=y. Acesso em: 25/06/2021

COMIN, Márcia Terezinha Sacon. **Problemas Afetivos e de Condutas em Sala de Aula. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai**. V 5. Nº 10. Janeiro. Estação. Rio Grande do Sul. 2010. Disponível em: https://www.caxias.ideau.com.br/wpcontent/files mf/190e12d4ab9d45042132db31f3a4f55c206_1.pdf. Acesso em: 25/06/2021

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como Contextos de Desenvolvimento Humano**. Scielo Paideia . v 17. Nº 36. Universidade de Brasília. Distrito Federal. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCsTNbWg8JNGRcV9pN/?lang=pt. Acesso em: 25/06/2021

FONSECA, Vitor da. **Necessidades da Criança em Idade Pré-Escolar**. Saber e Educar. N° 5. 2000. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/983/2/SeE_5NecessidadesCrianca.pdf. Acesso em: 25/06/2021

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Paz e Terra. 12ª edição. Campinas. 1979

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários para a Prática Educativa. Paz e Terra. São Paulo. 1996

MACHADO, Vitoria Maria Pereira de Souza; RELVAS, Marta Pires. **A Influência da Emoção na Memória e no Aprendizado**. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/T206953.pdf. Acesso em: 25/06/2021

MATTOS, Sandra Maria Nascimento. **A Afetividade como Fator de Inclusão Escolar**. Teias. Ano 9, n° 18. Rio de Janeiro. 2008. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24043. Acesso em: 25/06/2021

MORAES, Carolina Roberta; VARELA, Simone. **Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino – Aprendizagem**. Revista Eletrônica de Educação. Ano I. nº 01. Agosto – Dezembro. 2007. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53164133/Artigo_06Motivacao.pdf?1495041839=&res ponse-content-disposition=inline%3B+filename 3DMOTIVACAO_DO_ALUNO_DURANTE_O_PROCESSO_DE.pdf&Expires=1624641705&Signature=Q7gg-MFM6oiVHH~iXBMNKNUZexS78oIVafoNqOML9QKyinbLCFOeg~LwcjLG7B184XlUzBMspMYJUSlCVuSgA4Nm0QIMZLIb9FrrUGtU-Di6OhQiExQxvrfF01-5IUqoO1xa5YDUw0dFE0Q0jXo7Yab0IvoI~pWCeex2TgV5jJ7CsztE7IwdKjb2NPMvnutoeo jlZ3w~AMYLEx VJjeb88CdibPLqTpJtv lDrJckvKOIgWQmsXXP~7~rDkadc2iYg1ykq9USV~6bXBLetpn34R64prDFu~U9kkGzsm1dgooT1qE8mdnL uOSFj2h1q43PQOUcW9mIIdyrIVOP6BWnJw__&Key-PairId=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 25/06/2021

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBAUS, Claus Dieter. **Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação**. PUCRS. Educação. n° 1 (58). Porto Alegre. 2006. Disponível: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/438/334. Acesso em: 25/06/2021

PAIVA, Renato. **A Importância das Relações Familiares no Crescimento das Crianças**. Clínica da Educação. Setembro. 2016. Disponivel em: https://www.clinicadaeducacao.pt/2016/09/30/a-importancia-das-relacoes-familiares-nocrescimento-das-criancas/. Acesso em: 25/06/2021

PAROLIN, Isabel. **As Emoções como Mediadoras da Aprendizagem**. PUCPR. 2007. Disponivel em: https://docplayer.com.br/11938426-As-emocoes-como-mediadoras-daaprendizagem.html. Acesso em: 25/06/2021

PEREIRA, Cilene**. Primeira Infância: a importância do afeto**. Istoé. Nº 249827.10. Janeiro. 2017. Disponível em: https://istoe.com.br/primeira-infancia-importancia-do-afeto/. Acesso em: 25/06/2021

RAMALHO, Isabel. **A Importância das Relações Familiares**. 2013. Disponível em: https://espacoalfaletrar.blogspot.com/2013/03/a-importancia-das-relacoes-familiares.html. Acesso em: 25/06/2021

SILVA, Nelma Albino. **A importância da Afetividade na Relação Professor-Aluno**. Monografias Brasil Escola. Brasil. 2013. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br pedagogia/a-importancia-afetividade-na-relacaoprofessor-aluno.htm. Acesso em: 25/06/2021

SILVA, Ormenzina Garcia da; NAVARRO, Eliane Cristina. **A relação ProfessorAluno no Processo Ensino Aprendizagem**. Revista Eletronica Interdisciplinar. V 2. Nº 8. UNIVAR. 2012. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/arquivos/pibid/docs/leituras/A%20rela%C3%83%C2%A7%C3%83%C2%A3o%20professor-aluno%20no%20processo%20ensino-aprendizagem.pdf. Acesso em: 25/06/2021

SOUSA, Priscila Batista; SANTOS, Fernanda Cavalcante; VALVERDE, Clodoaldo. **A Influência da Afetividade no Processo de Aprendizagem**. Pedagog. Foco. Iturama (MG). 2016. Disponível em: http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/232. Acesso em: 25/06/2021

SPONHOLZ, Simone **O Professor Mediador** Revista Ciencias Juridicas e Sociais da Unipar. v 06, n 02, p. 205-219. Jul-dez/2002

TEODORO, Roseli Braulio. **A Rrelação Professor e Aluno nas Series Iniciais e suas Implicações no Processo de Ensino Aprendizagem.** Angra dos Reis. 2014. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/2100/1/UNIVERSIDADE%20FEDERAL%20FLUMINEN SE.pdf. Acesso em: 25/06/2021

TURATTI, Maria Sueli; PESSOLATO, Alícia Greyce Turatti; SILVA Marília Marinho. **A Importância da Afetividade na Educação da Criança.** Revista da Universidade Vale do Rio Verde. Três Corações. 2011. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4003609. Acesso em: 25/06/2021

WALLON, Henri. Wallon Editado**. Coleção Educador**. Joaquim Nabuco Editora. Ministério da Educação. Outubro. Brasil. 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4686.pdf. Acesso em: 25/06/2021

WALLON, Henri. **Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**/Izabel Galvão. Vozes. Petrópolis, RJ, 1995. Disponivel em: https://drive.google.com/file/d/1PqFyZyEtg1weg0NP2LG4zNW7zXFJqEp/view. Acesso em: 25/06/2021

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança.** 1968. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1iFd4V1siHhQ319sR0KCBg37tP6 VH1tJ/view. Aceso em: 25/06/2021

CAPÍTULO 5

A PRODUÇÃO GRÁFICA DA ESCRITA: APONTAMENTOS TEÓRICOS

Data de aceite: 01/09/2022
Data de submissão: 08/08/2022

Sandra Helena Tinós
Fundação Hermínio Ometto – FHO
Araras – SP
http://lattes.cnpq.br/0837893826402068

RESUMO: Nos primeiros anos de escolarização, especialmente durante o processo de alfabetização, as crianças desenvolvem habilidades básicas para a escrita. A aquisição de habilidades da escrita envolve não somente o componente cognitivo, mas também outros componentes como o linguístico, o perceptual e o motor. A produção de uma escrita legível é um processo de longo prazo e requer persistência da criança. Os desafios apresentados quanto ao domínio motor podem interferir nos processos cognitivos requeridos para a escrita, determinando assim a qualidade e a quantidade do que é escrito. A partir disto, este trabalho tem o objetivo de apresentar uma breve revisão da literatura sobre a escrita, bem como os aspectos que envolvem seu desenvolvimento na criança.
PALAVRAS-CHAVE: Escrita; Produção gráfica; Desenvolvimento da escrita.

THE GRAPHICAL PRODUCTION OF HANDWRITING: THEORETICAL NOTES

ABSTRACT: In the first school years, specifically during the literacy process, children develop basic writing abilities. The acquisition of the handwriting skill involves not only cognitive component but also other such as linguistic, perceptual, and motor components. The production of legible handwriting is a long-term process and requires the child's persistence. The difficulty in the motor domain of handwriting can interfere with the required cognitive processes for text composition, determining, thus, the quality and the amount of the written product. Therefore, this paper aims to present a brief literature review on writing, as well as the aspects that involve its graphical production.
KEYWORDS: Handwriting; Graphical production; Development of the writing.

1 | INTRODUÇÃO

As necessidades de comunicação do homem o impulsionaram na busca de formas para a expressão daquilo que sentia e pensava. Do gesto à palavra, um grande caminho foi percorrido para o aperfeiçoamento dessas formas; a escrita surge como tecnologia que permite a expressão do pensamento com a mesma conotação da palavra e do gesto (PINO, 1990).

Como produto da humanidade, a escrita garante a transmissão e a perpetuação da cultura e, assim como a linguagem oral, atravessa tempo e espaço carregando em seus signos os significados constituídos socialmente. Da mesma maneira como a humanidade desenvolveu essa tecnologia, a criança assim o

faz em suas experimentações para compreender o fenômeno da escrita. Segundo Garcia (1998), a escrita é a forma de linguagem que leva mais tempo para ser adquirida pelo ser humano e se inicia muito antes da criança ter acesso à escola. A aprendizagem da escrita não está unicamente relacionada aos aspectos cognitivos suscitados para a sua execução, mas também aos outros aspectos como os perceptivos, lingüísticos e motores.

A motivação deste estudo surgiu da observação de cenas do cotidiano das salas de alfabetização e da constatação de que durante o processo de aquisição da leitura e da escrita pouca ou nenhuma atenção é dada ao componente motor enquanto as crianças aprendem a grafar suas primeiras letras ou aperfeiçoam o que já aprenderam.

Segundo João Batista Freire (1993, p. 97), é preciso pensar uma "alfabetização corporal" porque "o corpo sabe, o corpo discursa, o corpo pode e deve falar a outros", o corpo escreve. Desvelar as possibilidades do corpo contribui para o saber escrever que ultrapassa a sala de aula, pois é indispensável para que a criança se integre e se adapte ao meio social.

Das crianças sentadas nas fileiras de uma sala de alfabetização, algumas delas encontram mais desafios do que outras quando são convocadas a atividades que envolvem habilidades motora, dentre elas, as de escrita. O fato de uma criança não conseguir escrever discrimina-a primeiramente na escola, na forma de fracasso, e depois em seu entorno social. Tão importantes quanto os efeitos disso, são as causas que os evocam.

2 | O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA CRIANÇA

Escrever é dominar uma tecnologia que possibilita a expressão e a comunicação. Mesmo face ao desenvolvimento de outras tecnologias como as de informação e comunicação, que tem viabilizado um outro modo para registrar o pensamento, a escrita faz parte das habilidades que a pessoa deve desenvolver para se inserir no mundo letrado.

Ainda que a escrita seja considerada como meio de expressão e comunicação é preciso admitir que ela pressupõe um ato motor que possibilita a representação gráfic (NICOLAU, 1997). Como produto de um processo que integra os componentes cognitivos e motores, a escrita deve ser analisada e investigada em sua complexidade.

As questões relacionadas ao desenvolvimento da escrita são inúmeras, visto que escrever é uma tarefa que exige a integração de vários elementos para que possa ser realizada. Dada sua complexidade, a escrita vem instigando muitos teóricos que se preocupam em investigar como se dá o desenvolvimento da escrita na criança. É fato que esse fenômeno tem sido estudado sob os mais diferentes focos de interesse e níveis de análise na busca pelo entendimento de como ele se desvela.

Especificamente sobre desenvolvimento da escrita no que se refere ao domínio motor, a obra "A escrita infantil: evoluções e dificuldades", de Ajuriaguerra et al. (1988) é clássica. Eles estudaram a gênese da escrita, as dificuldades da aprendizagem gráfica e

os métodos de reeducação que remediam essas dificuldades. Para os autores, a escrita é considerada como uma forma de expressar a linguagem, comunicada simbolicamente por meio de signos criados pelo homem. Essa expressão é simbólica naquilo que ela signific e essa relação é adquirida através da aprendizagem. Os autores ainda ressaltam que só a escrita pode dar a possibilidade de expressão do pensamento e consideram que os processos envolvidos em sua realização, sob diferentes condições, são diferentes. No caso da cópia, é suscitado um processo sensório-motor, havendo a imitação das formas; no ditado e na escrita espontânea, ocorre uma transposição simbólica. Mesmo que a produção gráfica apresente resultados equivalentes nas diferentes tarefas, os mecanismos suscitados terão sido diferentes.

A capacidade gráfica da escrita evolui com a idade e esta evolução ocorre em paralelo ao desenvolvimento geral da pessoa e, de certa forma, constitui-se num reflex deste desenvolvimento. O desenvolvimento do grafismo infantil, para Ajuriaguerra et al. (1988), é identificado por três grandes etapas. A primeira fase, a pré-caligráfica, é o período em que há uma evolução progressiva da produção gráfica da criança que, no início, é marcada por curvas e traços deformados, tremidos e quebrados, por letras sem um tamanho uniforme e com poucas ligações entre elas, por margens sem um padrão de uso e pela dificuldade da criança em escrever em linha reta. A evolução desta fase dependerá de sua condição intelectual e motora e dos estímulos provindos do contexto escolar. Estão neste período crianças entre cinco e nove anos de idade. A melhoria da produção gráfica é característica da segunda fase, a caligráfica infantil. A criança adquire firmeza no manuseio do instrumento gráfico; sua escrita se regulariza e o traçado das letras já segue regras simples. A maturidade e o equilíbrio da escrita são atingidos entre os 10 e 12 anos de idade. É na terceira fase, chamada de pós-caligráfica, que ocorre a transformação da escrita. Nesta fase, entre os 12 e 13 anos de idade, pode-se perceber a influência dos aspectos psicológicos do indivíduo em sua produção gráfica. Se a escrita nasce de necessidades internas do desenvolvimento geral da pessoa e da influência do contexto social, é evidente que ela seja uma forma de reflexo deste desenvolvimento

Freinet (1977) contribuiu com os estudos sobre a escrita em “O método natural: a aprendizagem da escrita” apontando as etapas constituintes do desenvolvimento da escrita, que ocorre em consonância com o contexto ao qual a criança faz parte. Segundo o autor, aos dois anos de idade a criança já realiza seus primeiros desenhos ou garatujas, que podem ser interpretados por ela como sinais escritos.

Para além dos rabiscos, Freinet (1977) aponta o nome como o primeiro contato da criança com a língua escrita. Tanto o sentido da escrita como a ligação entre a língua falada e escrita, ficam evidentes a partir do momento em que a criança entende aquilo que já foi convencionado socialmente. Quando a criança aprende a escrever alguma coisa que faça sentido para seu grupo, ela utiliza a escrita como um meio necessário para a sua expressão, assim como ela o faz no caso da palavra emitida oralmente.

Aos quatro anos, a criança já tenta reproduzir as letras de maneira convencional e isso pode ser percebido quando ela nomeia e data tudo aquilo que lhe pertence. Fica evidente que há a necessidade de comunicar-se e a criança usa as letras como um sistema referencial de possibilidades da comunicação.

O ritmo com que a criança se desenvolve marca o momento de identificação da palavra com o objeto e da compreensão do código; e a cópia torna-se cada vez mais "correta". Segundo Freinet (1977), a linguagem escrita reflete a maturação motora e isso é perceptível à medida que os desenhos das crianças se tornam mais elaborados e repletos de significados

Entre os cinco e seis anos, a criança apropria-se dos elementos da linguagem escrita utilizando os elementos de materiais escritos como, por exemplo, as histórias contadas e compartilhadas com o grupo. Neste momento, a criança também passa a compreender tanto a estruturação da frase como da palavra. A construção livre das palavras conduzirá à escrita fonética, onde a ligação som-grafia será objeto de gran e atenção.

A aprendizagem da escrita depende do domínio do espaço e o desenvolvimento da lógica. Freinet (1977) salienta que a escrita legível do nome refletirá a aquisição do esquema. À medida que a criança explora o meio e se depara com situações que suscitem o raciocínio, relações de ordem se estabelecerão e ela apreenderá mais facilmente o sinal escrito.

Luria (1988), diferente de Ajuriaguerra et al. (1988) e Freinet (1977), publica o texto "O desenvolvimento da escrita da criança" apresentando a sua teoria genética de aquisição da escrita. Em estudo que objetivou investigar o desenvolvimento da escrita em crianças de quatro a seis anos de idade, ainda sem a influência escolar, Luria observou a transformação das grafias e dos modos de operar desses sujeitos em situações experimentais. Em seus estudos, ele constatou que as crianças de quatro - cinco anos não conseguiam entender as instruções dadas por ele, assim como não eram capazes de entender a escrita como um instrumento. Isso se deve ao fato de que, nesse momento, as crianças são capazes de imitar como os adultos escrevem, anotar uma palavra intuitivamente, mas ainda não apreenderam os atributos psicológicos que justificam um ato com   a escrita.

Escrever pode ser comparado a um brinquedo, ou então, pelo fato de não compreenderem a função da escrita, as crianças se prestam à execução do material escrito dissociando o que ele é, daquilo que ele pode representar. Para Luria (1988), os rabiscos indistintos produzidos pelas crianças nesse estágio não tinham relação significativa com aquilo que era ditado na situação experimental, o que o levou a concluir que não há escrita nesse momento, ainda que para a criança rabiscar fosse uma atividade corriqueira. Essas são as características do primeiro estágio da pré-história da escrita na criança, chamada de fase de pré-escrita ou de fase pré-instrumental: "esta fase é a primeira dos atos diretos, a fase dos atos imitativos, primitivos, pré-culturais e pré-instrumentais" (p.155).

Outro aspecto característico dessa fase é que a criança não desempenha a escrita

atribuindo-lhe uma função mnemônica; a memória não beneficia a escrita, ao contrário, “atrapalha” porque a criança “mobiliza todos os expedientes da memória mecânica direta” durante a sua execução (p. 156). Aos poucos, a criança vai tornando aquilo que ela escreve em “signo auxiliar da memória”. Ainda que não haja diferenciação na aparência da escrita, a criança começa a atribuir função para seus traços e associá-los com aquilo que é falado ou ditado. Luria (1988) considera esta a primeira manifestação de escrita no que diz respeito à palavra.

Aquilo que a criança escreve passa a organizar seu comportamento e a revestir-se de algum significado, embora esse significado ainda não seja reconhecido por todos. Nesse estágio do desenvolvimento, a criança passa a buscar as marcas que farão o papel de relembrá-la sobre algo. Mas, segundo Luria, “o signo gráfico primário não-diferenciado não é um signo simbólico que desvende o significado do que foi anotado” (p. 159) porque a criança não se recordará, de fato, aquilo que foi grafado. Esse é o percurso feito para, posteriormente, seus rabiscos e linhas tornarem-se signos dotados de significado comum para todos.

Luria (1988) identifica dois caminhos que pressupõem um passo dado pela criança em direção à substituição do signo primário não-diferenciado para o diferenciado: ela pode se manter retratando arbitrariamente o conteúdo dado ou pode registrar uma idéia na forma de pictogramas. Isso foi vislumbrado pelo autor na repetição de seu experimento com uma criança de quatro - cinco anos quando ela diferenciava o que foi escrito com base na influência que o ritmo da frase pronunciada imprimia no ritmo d produção gráfica

Por ser variável, essa escrita pode refletir a maneira como a criança percebe os estímulos e imprime seu ritmo pessoal expresso na forma de registro.

Os números e a formas são dois outros fatores que contribuem para a transição da fase não-diferenciada para a fase diferenciada da atividade gráfica. No experimento de Luria (1988), o primeiro destes fatores contribui na alteração do caráter imitativo da atividade gráfica, ainda elementar, ao tornar possível o uso de signos que correspondem ao número apresentado para crianças de quatro - cinco anos. À medida que a criança vai tornando sua produção gráfica em “instrumento funcionalmente empregado”, mesmo que essa produção seja imperfeita em seus contornos, já é possível a ela ler aquilo que escreveu. O outro fator, a forma, foi utilizado por Luria (1988) para acelerar o processo de diferenciação. Ele constata que, quando a criança tenta expressar elementos relativos ao tamanho, a forma e a cor, a produção gráfica melhora qualitativamente, se assemelhando à pictografia primitiva

O período em que a escrita se torna pictográfica é definido quando a criança atinge a idade de cinco - seis anos. Nessa fase, a criança apresenta desenhos que acabam por desempenhar a função de signos, se confundindo com a expressão escrita, mas não passando de um processo que se encerra nele mesmo e não medeia nenhuma relação entre o produto e o significado

Esse período não chega a se desenvolver plenamente pelo fato da criança iniciar o aprendizado da escrita alfabética simbólica na escola ou mesmo antes disso, marcando o fi da pré-história da escrita infantil. Entendendo que a inserção na escola possibilita a criança o contato com novas técnicas apesar de não ter dominado as antigas, e questionando sobre como seria possível ela conhecer elementos do alfabeto mesmo sendo incapaz de escrever relacionando as letras para então usá-las em sua prática primitiva, Luria (1988) considera que o desenvolvimento da escrita não ocorre continuamente. O autor entende que a melhoria gradual do processo de escrita é marcada pela substituição de uma técnica pela outra, e é isso que vai caracterizar o desenvolvimento da escrita.

Ainda que a criança não saiba usar o mecanismo da escrita, ela sente-se confiant naquilo que já sabe e, no primeiro estágio de desenvolvimento da escrita simbólica, retomará uma fase de escrita não-diferenciada como já experimentado anteriormente. À medida que a criança vai se apropriando dos mecanismos da escrita simbólica, elaborados culturalmente, ela dota de significado aquilo que escreve. A criança vislumbra a superação de sua pré-história quando concatena aquilo que faz com aquilo que é essencialmente social, para depois dominar a escrita, que Luria (1988) chama de “o mais inestimável instrumento da cultura” (p. 189).

Ferreiro e Teberosky (1991), na “Psicogênese da língua escrita”, percorrem um caminho paralelo ao de Luria para explicar como ocorre a evolução da aprendizagem da escrita. Tendo por base o trabalho experimental, as autoras constroem uma nova explicação sobre os processos e as maneiras pelas quais as crianças aprendem a ler e a escrever. No livro “Reflexões sobre alfabetização”, Ferreiro (1985) apresenta algumas idéias sobre a prática de alfabetização a partir das investigações sobre a psicogênese da escrita da criança. Segundo ela, assim como um sistema de representação da escrita é construído a partir de um processo histórico, as crianças também percorrem um caminho semelhante ao tentarem compreender como funciona um sistema de escrita já formulado e do qual elas não têm domínio. Partindo da concepção de que as crianças aprendem independentemente da escolarização, a autora exprime a idéia de que a criança pode construir um conhecimento sobre a escrita mesmo sem compreender o sistema de escrita; o traçado de “linhas onduladas ou quebradas”, “contínuas ou fragmentadas”, ou de “uma série de elementos repetidos” não pode ser considerado como escrita, salvo quando aquele que lê acompanhou como o material escrito foi produzido pela criança e consegue captar o que ela quis expressar (p. 18).

Em seus estudos, Ferreiro aponta que a escrita infantil progride regularmente, constituindo três períodos, a saber: distinção entre representação icônica e não-icônica; construção de diferenciação (qualitativa e quantitativa) da escrita; e fonetização da escrita. No período de representação icônica e não-icônica ocorrerá a diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e não-figurativas. A distinção entre desenho e escrita é fundamental para a construção da escrita pela criança. No desenho, os grafismos reproduzem a forma

dos objetos; ao escrever, os grafismos não reproduzem a forma dos objetos nem seus contornos ou sua disposição espacial. Segundo Ferreiro, as primeiras características da escrita infantil são as formas utilizadas (que a criança observa nos escritos produzidos socialmente e não se empenha em criar novas formas - letras) e a ordenação linear que elas ocupam, não indicando, necessariamente, uma convenção.

O que caracterizará o período posterior, o de construção de diferenciação (qualitativa e quantitativa) da escrita, será a tentativa das crianças em construir formas de diferenciação entre os escritos; é preciso garantir, por exemplo, que o que está escrito é o nome de um objeto ou de uma pessoa. Tentando fazer o texto ser compreendido, as crianças estabelecem critérios intrafigurais, relativos à: quantidade de letras necessárias para que o texto possa ser interpretado (cerca de três letras); qualidade das letras, devendo estas serem diferentes umas das outras e/ou estarem posicionadas de maneiras diferentes mas sem alterar a quantidade de letras. Uma palavra será diferente da outra em função da articulação desses dois critérios. Essas formas iniciais de diferenciação são chamadas de “hipóteses”.

Para Ferreiro (1985), este período de construção de diferenciações é chamado de hipótese pré-silábica, que é caracterizado pela despreocupação com as propriedades sonoras da escrita. Distinguir as escritas produzidas começa a gerar a necessidade de sistematização dos critérios de diferenciação. Se antes a relação do escrito com a fala não era observada, a marca do próximo passo, o da hipótese silábica, é justamente a de considerar essa relação. Começa a ficar evidente para a criança que as partes se relacionam com o todo quando ela descobre que “as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas)” (p. 24). Quanto ao eixo quantitativo, fica clara a correspondência entre a quantidade de letras e a quantidade das partes que é reconhecido na emissão oral. Nesse momento, há um salto qualitativo na escrita da criança.

Segundo Ferreiro (1985), essa hipótese é muito importante porque ajuda na obtenção de um critério geral que contribuirá na regulação da quantidade de letras a serem escritas e direcionará o foco da criança quanto às variações sonoras entre as palavras. Apesar disso, a definição da quantidade de caracteres a serem utilizados na escrita se tornará contraditória pela necessidade de garantir um número mínimo de letras para que o escrito seja legível e de regular a interpretação dos caracteres escritos e a sua correspondência das sílabas emitidas sonoramente.

Outra característica a ser destacada é que as letras podem adquirir valor sonoro estável, o que levará à correspondência entre palavras semelhantes. A escrita atende também a esse critério, visto que se há semelhança entre as partes sonoras, o mesmo ocorrerá com aquilo que é grafado.

Os conflitos surgidos aí podem conduzir a criança a um outro processo. O período de transição entre a concepção silábica e a concepção alfabética da escrita, é chamado

de hipótese silábico-alfabética. A criança deixa para trás idéias já construídas para assumir outras novas, descobrindo que a sílaba é constituída de "elementos menores", não podendo ser considerada como uma unidade (FERREIRO, 1985, p. 27). A escrita da criança é caracterizada pela aplicação da hipótese silábica (onde para se escrever uma sílaba é necessário apenas uma letra) e a análise dos fonemas da sílaba.

Para Ferreiro (1985), posteriormente, inicia-se o período de fonetização da escrita. A criança utiliza a hipótese alfabética que é caracterizada pela correspondência entre fonemas e grafias, havendo a compreensão de que todos os fonemas devem ser representados. A criança passa a compreender que uma sílaba pode ter mais de uma letra em sua composição e que "a identidade do som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons" (p.27), sendo posta aí a questão ortográfica

A progressão de um período para o outro estará relacionada diretamente com o conhecimento construído anteriormente pela criança, não havendo uma marca temporal fixa para a permanência em cada período. Grandes avanços poderão ser observados assim como a retomada da hipótese anterior àquela que a criança opera; o fato de a criança escrever alfabeticamente não dá garantia de que ela tenha dominado as regras já convencionadas da língua, mas já dá seus primeiros passos para a sua compreensão.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes mesmo de frequentar a escola, a criança já vivencia situações de leitura e escrita. Cercada por letreiros, rótulos, livros, revistas entre outros portadores de texto, ela se apropria do que seja ler e escrever a partir da observação que faz dos adultos nos contextos ao qual está inserida.

Ainda que a criança faça as suas experimentações que conduzirão ao desenvolvimento da escrita, o meio ao qual ela faz parte interfere sobremaneira nesse processo. Para o professor, estar em contato com as teorias que explicam o desenvolvimento da escrita contribui na condução das crianças durante a aprendizagem da escrita, visto que elas estarão sujeitas à escolarização e isso contribuirá para que haja a formalização de um conhecimento que começou a ser construído ainda com as experimentações de sua pré-história.

Cabe ressaltar que o processo de aquisição da escrita é também um processo de aquisição de uma habilidade motora, uma vez que ele só estará completo quando a criança tiver domínio de todos os componentes nele envolvidos.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. de et al. **A escrita infantil**: evolução e dificuldades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetizaçã** . São Paulo: Cortez, 1985.

______.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREINET, C. **O método natural**: a aprendizagem da escrita. Lisboa: Estampa, 1977.

FREIRE, J. B. O construtivismo e o sociointeracionismo: as outras área do conhecimento – Educação Física. **Idéias**, São Paulo, v. 19, p. 91-96, 1993.

GARCIA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem** – linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LURIA, A.; VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N.; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

NICOLAU, M. L. M. Um estudo das potencialidades e habilidades no nível da pré-escolaridade e sua possível interferência na concepção que a criança constrói sobre a escrita. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.23, n.1/2, pp.258-282, 1997.

PINO, A. Do gesto à escrita: origem da escrita e sua apropriação pela criança. **Idéias**, São Paulo, v. 19, p. 97-107, 1993.

CAPÍTULO 6

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) COMO CONEXÃO ENTRE A ESCOLA E A SOCIEDADE: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE PATROCÍNIO/MG

Data de aceite: 01/09/2022

Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua
Doutor em Química pela Universidade Federal de Uberlândia
Pós-doutor em Química pela Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Química
Uberlândia – Minas Gerais - Brasil
http://lattes.cnpq.br/12970002659897780
https://orcid.org/0000-0003-3587-486X

José Domingos de Oliveira
Especialista em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro/*campus* Uberlândia, Uberlândia – Minas Gerais – Brasil Professor de Biologia do Colégio Aprov. LTDA
Catalão – Goiás - Brasil
http://lattes.cnpq.br/8899369930077820

Marilene Aparecida Fernandes Pereira
Especialista em psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá
Professora da Escola Estadual Amir Amaral
Patrocínio – Minas Gerais - Brasil
http://lattes.cnpq.br/5144647998819160

RESUMO: O Projeto Político Pedagógico (PPP) se constitui no principal documento que estabelecerá as diretrizes de como a instituição de ensino irá caminhar de forma ativa, com o intuito de promover um ensino significativo e contextualizado em relação à realidade do cotidiano do aluno no qual se encontra inserido. Além disso, o PPP é a forma pela qual a escola estabelece um diálogo com a sociedade, com o intuito de atender as necessidades formativas exigidas pela mesma. Diante disso, este trabalho teve por objetivo realizar um estudo de caso em relação à estrutura e redação de um PPP de um estabelecimento de ensino estadual localizada na cidade de Patrocínio/MG. Ao se analisar o PPP, observa-se que o mesmo foi redigido: *i*) sem embasamento teórico; *ii*) ausência de legislações que norteiam a educação básica no Brasil; *iii*) erros ortográficos e sem o rigor da língua portuguesa; *iv*) baixa relevância em relação a motivar a participação da comunidade externa e; *v*) pouco envolvimento com a redação do PPP. Neste sentido, é urgente e necessário que a instituição se envolva na (re)elaboração do projeto com vistas a ser uma escola que se encontre em sintonia com a sociedade e que possibilite uma educação que promova o aluno à condição de um sujeito ativo e participante da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica, estudo de caso, projeto político pedagógico, sujeito ativo

THE IMPORTANCE OF POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT (PPP) AS A CONNECTION BETWEEN SCHOOL AND SOCIETY: CASE STUDY IN A STATE SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF PATROCÍNIO/MG

ABSTRACT: The Pedagogical Political Project (PPP) is the main document that will establish the guidelines on how the educational institution will move actively, with the aim of promoting meaningful and contextualized teaching in relation to the reality of the student's daily life in

which is inserted. In addition, the PPP is the way in which the school establishes a dialogue with society, in order to meet the training needs required by it. Therefore, this work aimed to carry out a case study in relation to the structure and writing of a PPP of a state educational establishment located in the city of Patrocínio/MG. When analyzing the PPP, it is observed that it was written: *i*) without theoretical basis; *ii*) absence of legislation that guides basic education in Brazil; *iii*) spelling errors and without the accuracy of the Portuguese language; *iv*) low relevance in terms of motivating the participation of the external community and; *v*) little involvement with the writing of the PPP. In this sense, it is urgent and necessary for the institution to be involved in the (re) elaboration of the project with a view to being a school that is in tune with society and that promotes an education that promotes the student to the condition of an active and participating subject. of society.
KEYWORDS: Basic education, case study, political pedagogical project, active subject.

1 | INTRODUÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) se constitui em um documento que estabelece as diretrizes e objetivos que a instituição de ensino deve possuir para se constituir em espaço que possibilite um ensino mais significativo, contextualizado e que se insere dentro de uma comunidade. Ao longo da história, a educação vem se empenhando em ser um elo entre a sociedade e as necessidades formativas do mercado de trabalho. Logo, as instituições de ensino passaram a incorporar os diferentes modelos de gestão provenientes de linhas de produção (Taylorista, Fordista e Toyotista) que migraram de uma percepção de individuo capaz de exercer uma função mecânica (Taylorista) a condição de que o indivíduo é tão importante para o funcionamento da estrutura organizacional que passou a ser chamado de colaborador, conforme implementado pelo modelo de gestão de produção da empresa Toyota (CHADDAD, 2022; GUIMARÃES; FILHO, 2022; SOUZA; BRITO, 2022).

Neste cenário, as famosas “grades curriculares” eram adequadas à necessidade de formação de pessoas para atuarem em diferentes linhas de produção e segmentos da sociedade que demandam mão-de-obra e não tinham a preocupação de levar o aluno a sair da passividade enquanto sujeito pertencente a uma sociedade, e que como tal, precisa se posicionar e refletir sua condição para que eleve o seu bem estar e de sua comunidade. No Brasil, somente a partir do ano de 1994, o presidente Fernando Henrique Cardoso passa a realizar projetos de lei e políticas públicas que possibilitam as diferentes unidades escolares (pública e privada) e em seus diferentes segmentos (educação infantil, básica e superior) a terem a liberdade de adequar as diferentes habilidades e competências de cada unidade curricular, de forma a se adaptar a realidade na qual se encontram inserida nas comunidades (COSTA, 2021; GUEDES, 2021; LANÇA; FERNANDES, 2020; OLIVEIRA; VELANGA; NICHIO, 2021).O PPP ganha importância e reconhecimento como o documento oficial a ser elaborado com participação de membros pertencentes aos diferentes segmentos da comunidade escolar (alunos, pais e familiares, professores e técnicos administrativos,

a direção e demais membros da comunidade) que passa a ter no PPP a “ponte” que possibilita a comunidade externa a se inserir no âmbito escolar e esta passa a oferecer um ensino voltado aos anseios da comunidade (ARAÚJO, 2021; COSTA; ALMEIDA, 2020; SILVA; PACHECO, 2022; SOUZA; BRITO, 2022).

A literatura recente apresenta inúmeros trabalhos que procuraram investigar o PPP em suas diferentes dimensões e grau de importância. Entretanto, os inúmeros estudos apontam para problemas que já parecem ter si tornado crônicos nas instituições de ensino, entre os quais: *i*) a ideia de que só a equipe diretiva deva trabalhar no melhoramento do PPP; *ii*) a falta de interesse por grande parte dos professores, que alegam nunca terem visto o PPP na escola, bem como a sua aplicação; *iii*) a falta de percepção da importância do PPP como elo entre o âmbito escolar e a comunidade na qual, a escola se encontra inserida e; *iv*) a falta de empatia por parte dos professores em relação a importância dos pais e/ou responsáveis na construção de um PPP entre outros (ARAÚJO, 2021; COSTA, 2021; FERREIRA; JÚNIOR, 2020; OLIVEIRA; AMARAL, 2022).

Frente ao exposto, este trabalho teve por objetivo avaliar criticamente a estrutura textual de um PPP de uma escola estadual localizada na cidade Patrocínio/MG e apontar possíveis alternativas que possam levar a comunidade escolar a melhorar o seu PPP de forma a se aproximar cada vez mais da realidade dos alunos e da comunidade na qual se encontra inserida.

2 | REVISÃO DA LITERATURA

O PPP se constitui em um dos documentos mais conhecidos e discutidos no âmbito escolar, capaz de promover discussões mais amplas e que necessita de constantes revisões, a fim de se adequar as necessidades da comunidade escolar e as mudanças promovidas pela sociedade. Entretanto, inúmeros professores negligenciam sua parcela de contribuição atribuindo tal responsabilidade a direção e supervisão escolar, culminando na falta de atualização do PPP ao ponto de torná-lo desatualizado e fora de sintonia com a realidade escolar. Inúmeros trabalhos (ARAÚJO, 2021; COSTA; ALMEIDA, 2020;COSTA, 2021; GUEDES, 2021) são relatados na literatura recente que reforçam a necessidade de construção, adequação e revisão periódica de um PPP que se constitui em um documento único em cada instituição de ensino, visto que o mesmo retrata a singularidade de cada realidade escolar que se encontra dentro de uma comunidade, na qual o seu contexto é único.

Ferreira e Júnior (2020) realizaram uma análise critica do PPP da Escola Centro Familiar de Formação por Alternância Manoel Monteiro (CEFFA M. M.) localizado na comunidade de Pau Santo, município de Lago do Junco/MA, que funciona com fundamentos na pedagogia da alternância. Os pesquisadores construíram breves históricos que tratam da fundação e da metodologia da alternância e analisaram o processo de formação com

fundamentos nas três categorias que contextualizam o ensino de ciências. Logo, pode-se concluir que o PPP da escola foi construído e é reformulado a partir de todos os processos de formação, contexto do aluno e sua reflexão sobre realidade até a elaboração de uma proposta de intervenção que surge a partir dos alunos e sua reflexão no contexto no qual se encontram inserida.

Freitas e Aquino (2020) analisaram a correlação entre a pedagogia das competências com o PPP do IFCE, a partir de trabalhos desenvolvidos por diferentes autores da teoria do capital humano. Os pesquisadores concluíram que existe uma intrínseca relação entre o desenvolvimento da pedagogia das competências e as diferentes mudanças no modelo produtivo a partir do século XX. Além disso, a presença de uma forte influência da teoria pedagógica nas legislações que norteiam a educação profissional e tecnológica

Neto e colaboradores (2021) procuraram investigar a importância que os professores atribuiam ao PPP da Escola Municipal Emérito Nestor Lima localizada na cidade de Parnamirim/RN. Os pesquisadores aplicaram um questionário contendo 16 questões objetivas para 25 dos 45 professores da escola. Os resultados evidenciaram que: *i*) a grande maioria dos professores não compreendem a importância da comunidade externa na construção do PPP; *ii*) a falta de divulgação e publicidade do PPP para toda a comunidade; *iii*) a falta de percepção, pelos professores, em relação a importância do PPP para a qualidade da educação na própria escola; *iv*) muitos professores nunca tiveram contato com o PPP e não percebem a aplicação do mesmo na instituição.

Ribeiro e Gentil (2021) propuseram avaliar o PPP do ensino médio e a relação do mesmo com o acesso ao ensino superior de uma escola estadual localizada no município de Cáceres/MT. A pesquisa foi de caráter qualitativo e pautado em análise documental. Os pesquisadores concluíram que havia pouco registro no PPP que indicasse a relação em comento.

Albarado, Russo e Hage (2022) investigaram a relação do currículo escolar com o PPP de escolas do campo, das águas e das florestas na região Amazônia nos estados da Amazônia e Pará. Os pesquisadores avaliaram a construção dos diferentes diálogos estabelecidos nas lutas dos movimentos sociais destes povos pelos territórios em que se encontram inseridos. A investigação se pautou em diferentes questionamentos que levou a uma reflexão crítica referenciada na teoria Freiriana que reporta a denuncia e anuncia a educação pública do campo que se construiu de forma coletiva por todos os integrantes das escolas que objetivam efetivar a proposta pedagógica das diferentes comunidades existentes na região amazônica.

Oliveira e Amaral (2022) avaliaram a presença da Educação Ambiental (EA) no PPP de uma escola estadual do interior do estado de São Paulo. O instrumento de pesquisa era de caráter qualitativo com a participação de 35 professores do Ensino Fundamental II e o Médio nas diferentes áreas do conhecimento, em função da transversatilidade do tema em investigação. Os pesquisadores concluíram que uma grande parcela dos professores

desconhecia a natureza do conteúdo presente no PPP e a forma de se abordar a EA neste documento. Entretanto, após diversos momentos de discussão entre os pesquisadores e os professores, estes passaram a entender a importância da EA e sua abordagem e contextualização dentro do PPP, bem como a compreensão de se realizar debates entre os professores e a equipe gestora da escola.

Inúmeros outros trabalhos foram realizados e publicados em diferentes periódicos e que buscaram investigar o PPP sob diferentes pontos de vista, contexto e análise estrutural do próprio documento. Entretanto, os estudos apontam para a falta de conhecimento em relação à estrutura do PPP, bem como das suas diferentes dimensões e contextos que fazem parte deste instrumento de fundamental importância. Neste contexto, será apresentadaa análise crítica de toda a estrutura do PPP em relação a sua escrita e que pretende apontar as inúmeras fragilidades, bem como possíveis sugestões de melhoria a fim de colaborar para a melhoria do PPP no estudo de caso a seguir.

3 | ESTUDO DE CASO

3.1 Identificaçã

O Projeto Político Pedagógico (PPP) analisado é proveniente de uma escola estadual localizada no município de Patrocínio, no estado de Minas Gerais. O PPP apresenta todas as informações para sua devida identificação e algumas complementares, tais como: *i*) e-mail e telefone de contato: *ii*) número de registro no INEP; *iii*) divisão do quantitativo de alunos por sexo, raça e etnia; *iv*) o percentual de alunos que dependem de transporte público e *v*) o número de professores por série.

A introdução apresenta uma linguagem clara e satisfatória, visto que procura apresentar as principais finalidades de um PPP "ser uma bússola para as atividades escolares," o que sugere a participação coletiva de toda a comunidade escolar no esforço de construir um projeto que expresse a combinação das vivências e experiências internas e externas ao âmbito escolar, oportunizando para a comunidade a construção de uma escola que atenda os seus anseios e necessidades. Sabe-se da real importância do envolvimento e participação das famílias que possibilitará a comunidade sentir-se parte integrante da escola, levando-a a uma maior compreensão da sua importância na participação no cotidiano escolar, o que resulta em uma melhor promoção do processo de ensino-aprendizagem.

Ao se apresentar o tópico "a escola em números", o PPP já fornece informações preliminares de forma simples, objetiva e linguagem acessível que possibilita a inclusão de pessoas menos instruídas no que se relaciona ao entendimento do PPP. Desta forma, a escola demonstra a preocupação em construir um PPP que esteja ao alcance de todos em termos de compreensão e entendimento. Além disso, são apresentados no início do PPP dados preliminares que se constituem como indicadores que transmitem a imagem

de uma boa noção das características da escola e do seu público. Neste sentido, existe a concretização da ideia de que os fatores socioeconômicos da comunidade escolar estão diretamente relacionados com os alunos e como isso poderá influenciar no processo de ensino-aprendizagem. Logo, apresentar esta condição nos princípios do PPP é algo extremamente importante para a sua elaboração e aplicação diante da comunidade na qual se insere o estabelecimento escolar. Entretanto, com a finalidade de melhorar e aproxima cada vez mais o PPP a realidade da comunidade, se faz necessário acrescentar dois outros indicadores:

- **Renda familiar:** Na última linha do histórico da escola é relatado que a escola "... **atende alunos em sua maioria residentes em periferias de baixa renda e de zona rural e alunos com necessidades especiais**". Em "diagnósticos, encontram-se os dados que forneceram subsídios para este relato, estes poderiam aparecer já nesse início na forma de indicadores.
- **Distribuição da população escolar urbana por bairros:** na parte de "diagnósticos", encontram-se informações capazes de subsidiar este relato e que poderiam configurar no inicio na forma de indicadores, com o intuito de deixar clara a noção do percentual de alunos que habitam na região da escola.

3.2 Marco Referencial

Sabe-se que a apresentação do contexto histórico da escola é de suma importância para se entender como a instituição vem se construindo e se consolidando ao longo dos anos e que estas informações são de fundamental importância tanto para que a escola possa desenvolver um PPP mais adequado e que atenda as mudanças exigidas pela comunidade onde está inserida. No entanto, percebe-se uma preocupação excessiva e muito acentuada em relação aos aspectos políticos da escola que se embasa na imagem de pessoas públicas de prestígio e reconhecimento regional que é característico da política e cultura na cidade onde se localiza a referida escola. Além disso, observa se a falta de informações que possibilitam a escola ser vista sob um olhar mais abrangente em relação ao município e a região do Alto Paranaíba, sendo que estas informações poderiam ser obtidas de forma atualizada por meio de informações obtidas pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

No tópico **"marco situacional"**, percebe-se a presença de índices sócio-culturais e econômicos, bem como o conhecimento empírico da comunidade escolar. Realizou-se corretamente um diagnóstico do alunado e de suas famílias, atentando-se para a necessidade de implementação de políticas que aproximam as relações da escola com a comunidade e estabelecem maiores colaborações para melhorias e maior eficiência no processo de ensino-aprendizagem.

No tópico **"marco filosófic** a missão/finalidade da escola fica clara, conforme escrito no PPP **"A missão escolar é buscar estratégias para a construção do conhecimento a**

partir da vivencia do educando, tendo em foco a formação pedagógica, voltada para a aprendizagem acadêmica, valores éticos e morais. Contribuindo para a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade mais justa e solidária, sendo um agente transformador do meio em que está inserida.”

No tópico **“marco operatório”** foi realizado um diagnóstico da escola em relação à infraestrutura física e recursos humanos e de forma correta foi apontado às carências e dificuldades presentes no âmbito escolar. Entretanto, tais informações poderiam ser apresentadas no tópico **“diagnóstico”,** uma vez que este já apresenta de forma detalhada os dados socioeconômicos dos alunos atendidos pela instituição, bem como a estrutura física e os recursos humanos e tecnológicos presentes na escola. Embora se perceba que o diagnóstico foi bastante minucioso e atento a relação da comunidade escolar, percebe-se uma ambiguidade e até certa confusão em relação à interinstitucionalidade baseada na família, comunidade e sociedade. Como evidência desta confusão, podemos citar um trecho retirado do PPP no final deste tópico: **“A comunidade escolar tem participação nos eventos festivos, realização de projetos, palestras, apresentações teatrais, porém, não se envolve efetivamente na rotina escolar.”** Possivelmente a expressão **“não se envolve efetivamente na rotina escolar...”** tenha sido feita em relação aos conteúdos curriculares das disciplinas ministradas na escola, desconsiderando, de forma equivocada, que **“... eventos festivos, realização de projetos, palestras, apresentações teatrais...”** não fazem parte da rotina escolar. Além disso, chama-se a atenção para o fato de que estas atividades são momentos propícios para ocorrer maior engajamento dos alunos nas atividades curriculares.

3.3 Diagnóstico

Ao se tratar do sub-tópico **“análise de desempenho”** a partir da referência de dados coletados de organismos de avaliação externa como o SIMAVE, observa-se uma coerência dos resultados de desempenho da escola em relação a media regional e nacional. Entretanto, no que tange a avaliação de desempenho de alunos das séries do ensino fundamental e do médio, as justificativas apresentadas entre as quais: *i*) encerramento de contrato de professores; *ii*) rotatividade de alunos em função de pais itinerantes e *iii*) alunos que precisam conciliar atividades de estudo e trabalho, não são fatores que explicam por si só o baixo desempenho. É notório que a instituição de ensino tenta se eximir de sua parcela de contribuição para tais “fracassos avaliativos”, o que deveria ser um ponto de reflexã para toda a equipe pedagógica em relação à atuação e capacidade de atender os anseios e necessidades dos alunos que fracassam e que nos deixa a pergunta: “Qual seria o papel da escola neste desempenho? Como a escola pode contribuir para melhorar tais resultados?” Além disso, os resultados obtidos, segundo avaliação do SIMAVE, são apresentados em forma gráfica sem nenhuma introdução e/ou contextualização que poderiam fazer menção a estes resultados, que não são discutidos e/ou comparados com avaliações anteriores e

até mesmo entre as diversas áreas avaliadas.

Os fatores **“étnicos, culturais e econômicos”** e a relação destes com os comportamentos expressados pelos alunos, uma vez que reflete o ambiente em que vivem. A escola foi assertiva ao perceber que as questões disciplinares como consequência do ambiente sociocultural no qual a escola está inserida e os seus alunos convivem em seu cotidiano. Além disso, a preocupação com a possível violência familiar e as questões étnicas sociais ganhas destaque no PPP, demonstrando uma real sensibilidade ao se construir o planejamento com ações que possam amenizar ou minimizar os possíveis impactos negativos no processo de ensino-aprendizagem do aluno. As ações relatadas no PPP levam a proposição de uma conscientização dos alunos e que podem ser capazes de torná-los alunos pró-ativos e participativos na luta contra estes problemas que assolam muitas famílias da escola.

No que tange “A escola como ambiente participativo”, percebe-se uma visão que resulta em uma proposta clara, executável e moderna de gestão participativa. Observa-se uma composição e atuação do colegiado de forma ativa que por intermédio de pesquisas e discussões com os estudantes, demonstra preocupação com a inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar, em especial as famílias, no ambiente e nas propostas de ações a serem executadas pela instituição.

3.4 Plano de ação

O plano de ação é bem detalhado e construído com ações e definições dos responsáveis por cada ação. Percebe-se que este plano de ação pode colaborar, efetivamente, para a construção de ações pedagógicas a serem desenvolvidas de forma positiva e bastante produtiva, durante o ano letivo, se for colocado em prática. Entretanto, tais ações demonstram bastante lentidão para obtenção de resultados com posterior tomada de decisões, entre as quais podemos citar: **atividades diagnósticas** realizadas com o uso de papel sulfite, cartolina, lápis e borracha. Sabe-se que tais materiais não podem deixar de serem utilizados, mas muitas atividades diagnósticas poderiam ter estes recursos substituídos por recursos tecnológicos como, por exemplo, avaliações e formulários a serem realizados e preenchidos utilizando-se a sala de informática com coleta de dados em tempo real e redução de gastos e geração de resíduos que serão dispostos no ambiente.

Em relação aos fatores que contribuem para o baixo rendimento dos alunos do ensino fundamental e médio, estes necessitam de um diagnóstico mais bem elaborado e de um maior planejamento e conjunto de ações efetivas que se destinem a contribuir para minimizar o baixo rendimento dos alunos matriculados nestes ciclos de ensino.

3.5 Plano de formação continuada dos profissionais da escol

Neste tópico, o PPP se limita a fazer menção às possíveis diferenças em termos de formação dos professores e apresenta o percentual de professores que possuem ou não

licenciatura plena para o exercício da docência. Além disso, é apresentado o percentual de professores com curso superior completo, no qual todos os professores possuem formação para as séries iniciais do ensino fundamental I, este percentual cai para 63,5% nos anos finais do ensino fundamental e se acentua ainda mais no ensino médio com somente 53,30% dos profissionais com formação superior completa. Tais percentuais se apresentam acima da média estadual e nacional, o que demonstra a déficit de profissionais nos três últimos anos da educação básica e que contribui para o mau desempenho dos alunos em avaliações de qualidade aferidas tanto pelo estado quanto pela União. Entre as áreas que possuem déficit de profissionais se encontram as ciências da natureza (química física e biologia). Além disso, não foi apresentado e/ou relatado nenhuma proposta de capacitação e/ou qualificação de forma continuada para o corpo docente, que caminha em direção a falta de políticas voltadas para incentivar/estimular os docentes em programas de capacitação e qualificação continuada. Isto pode ser observado pelo percentual de titulação que os professores habilitados possuem: *i*) pós-graduação *lato-sensu* concluída (98%); *ii*) *stricto-sensu*, nível mestrado (3%) e *iii*) nenhum docente em nível de doutorado (concluído ou em andamento). Diante desta realidade, a escola ao questionar os professores em relação a percepção de sua própria formação, 97% afirmam estarem preparados e capacitados o suficiente para atuarem como professores. Esta informação reforça a ideia de falta de interesse por capacitação e/ou qualificação e se alinha com a falta de política de estado. A ideia do professor imutável, auto-suficiente em conhecimento e sempre atual frente às contínuas mudanças pela qual a educação passa a todo instante.

3.6 Faltas e/ou ausências dos professores

As faltas e/ou ausências justificadas ou não são relatadas no PPP como um problema na continuidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Entre os motivos que ocasionam a ausência dos professores estão: *i*) violência nas escolas; *ii*) precarização da atividade docente; *iii*) carga horária de trabalho excessiva; *iv*) problemas de saúde. No entanto, a escola relata que existem poucos casos de ausência de professores e as medidas que são tomadas a fim de reduzir o impacto negativo no processo de ensino-aprendizagem. Entre as medidas é relatado no PPP que tanto o diretor e/ou o vice-diretor quanto à parte pedagógica da escola vão para a sala de aula na eventual ausência de um professor. Além disso, duas novas motivações para eventuais ausências do professor são apresentadas: motivos não-declarados (ausências injustificadas) e a participação em curso de capacitação e/ou formação, sendo que esta última entra em contradição em relação ao fato de que 97% dos professores afirmaram para a própria instituição que estão preparados e capacitados o suficiente para leciona .

3.7 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O PPP apresenta o conceito e/ou definição de AEE, as diferentes formas e recursos

para considerar um aluno com AEE, entre os quais: *i*) relatórios e laudos médicos; *ii*) relatórios elaborados pelos profissionais da educação; *iii*) avaliações diagnósticas elaboradas e aplicadas pela própria escola; e *iv*) ordem ou decisões judiciais. Além disso, estabelece algumas estratégias para se trabalhar com AEE e com o objetivo de atender suas necessidades especiais o que possibilita sua inclusão, acessibilidade e eliminação de barreiras para a plena participação e processo de inclusão social. Entretanto, afirma que o atendimento se dará, prioritariamente, em sala com recursos multifuncionais da escola ou de outra instituição de ensino. Associado a isso, não se faz nenhuma menção a capacidade que a escola possui de atender a que categoria de alunos do AEE e não apresenta nenhuma fundamentação legal que assegura o direito do aluno a este atendimento, bem como não define as diferentes classes de alunos que se enquadram na condição para AEE. Soma-se a isso a ausência de qualquer resultado proveniente de trabalho com AEE em anos anteriores e quais seriam os resultados positivos e negativos alcançados, não existindo no PPP nenhuma menção de projeção de trabalhos, metodologias para ampliar e diversificar o atendimento de alunos AEE. Logo, esta parte necessita ser totalmente reescrita com maior rigor e com a apresentação de referências legais que estabelecem diretrizes, currículos, formas de aprendizagem e os direitos dos alunos com AEE. Entretanto, sabe-se que apesar de fundamentação legal que resguarde o atendimento de alunos que se enquadram no AEE, existe uma falta de interesse e políticas públicas em todas as esferas (municipal, estadual e federal) que garanta um atendimento eficiente destes alunos.

3.8 Educação Ambiental

O PPP introduz e apresenta algumas importâncias em relação à educação ambiental, sem fazer menção a nenhuma referência da literatura que fundamente o que foi escrito. Além disso, são descritas algumas possíveis atividades que podem ser desenvolvidas no âmbito escolar, mas é notório que tal escrita é desprovida de qualquer experiência prática vivenciada dentro ou fora do âmbito escolar. Esta afirmação pode ser reforçada pela ausência de qualquer ação concreta confirmada pelo próprio PPP. A Educação Ambiental é um verdadeiro “calcanhar de Aquiles” em todas as instituições de ensino básico, uma vez que em todas as unidades curriculares a serem trabalhadas poderiam tratar desta questão que permeia os aspectos científicos, políticos e sociais dentro e fora do âmbito escolar e que se faz tão presente e atual no contexto no qual o aluno se insere. Tratar a temática se resume a fazer cartazes e montagens em isopor para pseudo feiras de ciências e comemorar o dia da água, do índio e do meio ambiente expressado por meio de poluição visual e geração de resíduos que levarão décadas e centenas de anos para o ambiente se decompor. A dificuldade dos professores entenderem e quererem mudar a forma de enxergar que todas as áreas de conhecimento devem e necessitam passar por uma abordagem interdisciplinar, dificulta a realização de atividades mais assertivas e afirmativas em relação ao meio ambiente. Além disso, não existe nenhuma referência que

fundamente o que foi escrito sobre educação ambiental.

3.9 Erros ortográficos, gramaticais e a falta de formatação

Sabe-se que a língua portuguesa possui uma variedade e complexidade de regras que dificultam ou trazem dúvidas no momento da escrita. Entretanto todo e qualquer tipo de texto deve-se prezar pela maior proximidade com a norma culta da língua portuguesa. Logo, na redação de um PPP, este deve passar por inúmeras leituras e sucessivas correções gramaticais e textuais a fim de se obter um bom texto que possua uma boa fluidez de leitura e seja compreensível sem a presença de ambiguidades e/ou palavras que possam trazer dúvidas ou más interpretações em relação ao que foi escrito e sua real intenção. O PPP apresenta inúmeros erros ortográficos, gramaticais, concordância verbal e nominal, acentuação e pontuação o que deixa claro que mesmo a instituição possuindo profissionai da área de letras, os mesmos não tiveram o cuidado e a atenção necessária de corrigir o texto com o intuito de torná-lo legível e mais compreensível. Diante disso, faz-se necessário realizar a revisão ortográfica e gramatical de todo o texto a fim de dar um aspecto mais profissional ao PPP, visto que os professores são os responsáveis pela redação do mesmo.

A formatação de um trabalho se constitui em uma parte de conferir o texto uma melhor estética em toda a sua extensão. Além disso, possuímos a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) que disponibiliza de forma gratuita, manuais que se encontram sempre atualizados e que possuem o objetivo de formatar e conferir, a qualquer trabalho redigido, um padrão no formato de apresentação o que possibilita um texto de melhor leitura e o aspecto técnico do trabalho redigido. No PPP, observa-se que o mesmo possui: *i*) excesso de espaçamentos; *ii*) falta de uniformidade em termos de extensão dos parágrafos; *iii*) excesso de partes em branco ao longo de toda a sua extensão (dando a ideia de aumentar o número de páginas, com o intuito de mostrar um documento mais volumoso em termos de páginas); *iv*) figuras com baixa nitidez e sem um padrão em termos de tamanho; *v*) falta de uniformidade no espaçamento entre as linhas; *vi*) excesso de uso de marcadores, que poderiam ser reunidos em um parágrafo; *vii*) uso de variadas cores em títulos e subtítulos, o que não é recomendado pela ABNT; *viii*) a fonte escolhida (Helvética) não é a recomendada para a redação de projetos, que deveria ser Times New Roman ou Arial 12; *ix*) a falta de numeração de títulos e subtítulos; *x*) a falta de um sumário mais bem elaborado e com número da página em que se localiza cada título ou subtítulo entre outras configurações que se encontram em desacordo com a ABNT. Logo, a escola precisa buscar uma capacitação ou capacitar pelo menos um profissional da escola para realizar esta formatação, mesmo sabendo que no quadro de profissionais existem pessoas que concluíram especialização e até mesmo mestrado, o que evidência um desinteresse e, sobretudo um descaso para com o PPP da escola.

3.10 Referências

Ao longo de todo o texto do PPP, não se observou nenhuma referência bibliográfic que fundamentasse os aspectos teóricos e legais referentes às diferentes etapas e modalidades de ensino trabalhadas na escola. Além disso, não foi encontrada nenhuma referência bibliográfica ao final do texto que indicasse alguma fundamentação para a redação do PPP. Diante disso, o texto precisa passar por uma revisão geral a fim de subsidiar toda a extensão do texto com referências bibliográficas básicas e complementares em relação às diferentes modalidades de ensino que a escola trabalha e a legislação que regulamenta estes níveis de ensino em qualquer de suas instâncias. Além disso, a ausência de referências ao longo de toda a extensão do texto deixa dúvidas quanto à veracidade de muitas definições conceituações, afirmações e informações que foram inseridas ao longo de todo o PPP. Diante disso, este projeto precisa passar por uma vasta revisão e inclusão de referências que possam dar credibilidade e veracidade a muitas informações apresentadas ao longo do texto, uma vez que a condução da construção do PPP é coordenada por profissionais da área da educação tendo 98% de seu quadro com o título de especialista, podendo possuir alguns com especialidade em gestão/inspeção escolar e outras que trabalham direta ou indiretamente com este tema.

Sugestão de algumas referências bibliográficas para auxiliar/nortear no processo de reestruturação do texto do PPP da escola, bem como oferecer um embasamento teórico capaz de transformar o PPP em um documento com uma boa fundamentação teórica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Decreto no 3.298, de 20 de Dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, **dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3298.pdf

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Decreto no 3.956, de 8 de outubro de 2001 (Convenção da Guatemala) **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3956.pdf

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000 - **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Lei no 10.436, de 24 de Abril de 2002 - **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf

Brasil. PORTARIA Nº 319, DE 26 DE FEVEREIRO DE 1999 - **Institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria319.pdf

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. LEI no 9.795, de 27 de Abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.795/99 (Artigo 14) e o Decreto nº 4.281/02 (Artigo 4). **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf

CAMPBELL, S. I. **Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Wak, 1ed. 156 p. 2010. ISBN 978-8578540920 **Custo da obra:R$27,90**

MAIA, B. P.; COSTA, M. T. A. **Os desafios e as superações na construção coletiva do projeto político-pedagógico.** São Paulo: Intersaberes, 1 ed. 148 p., 2012. ISBN 978-8582126684 **Custo da obra: R$44,10**

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez, 9 ed. 160 p., 2017. ISBN 978-8524925214 **Custo da obra: R$50,37**

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico.**São Paulo: Papirus Editora, 6 ed. 208 p., 2020. ISBN 978-8530805326 **Custo da obra: R$56,50**

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível.** São Paulo: Papirus Editora, 7 ed. 192 p., 2020. ISBN 978-8530803704 **Custo da obra: R$36,61**

3.11 Equipe de elaboração do PPP

É mencionado que a equipe de elaboração do PPP era constituída por: *i*) um diretor e vice-diretor; *ii*) dois professores intituladas “especialistas” e *iii*) vinte e nove professores provenientes das mais diversas áreas de formação e que atuam nos diversos segmentos de ensino da instituição. Considerando que todo este contingente de profissionais (trinta e três professores ao todo) e que, possivelmente, são detentores de curso superior e até de mesmo de especialização a nível *lato-sensu*, gera-se uma preocupação em relação à forma com que este documento foi elaborado sem nenhum encadeamento de ideias acompanhada da falta de referências para sustentar e/ou subsidiar várias definições conceitos e fundamentar o próprio PPP. Além disso, é nítido que a versão final do texto não passou por uma rigorosa revisão ortográfica em relação à norma culta da língua portuguesa, que ficou demonstrado pelos inúmeros erros de ortografia, acentuação, pontuação e frases sem estrutura e/ou sentido. Isto deveria gerar uma grande preocupação por parte dos

profissionais da educação, pois colocam o seu nome em um documento que foi escrito sem nenhum rigor e que se apresenta como um grande contraditório, visto que o professor exige de seus alunos os critérios da norma culta da língua portuguesa em avaliações e trabalhos. Diante disso, sugere-se que toda a equipe pedagógica e os docentes passem por cursos de capacitação, ofertados por uma equipe de consultoria e/ou assessoria a ser contratado pelo estado e ofertado em todas as Superintendências Regionais de Ensino (SRE), uma vez que este problema deve se repetir em outras escolas do estado de Minas Gerais. Além disso, o PPP precisa ser construído de forma séria e compromissado, uma vez que se trata de um documento que irá nortear todos os aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, bem como as relações que se estabelecem entre a escola e o contexto no qual se encontra inserido.

3.12 Considerações finai

Ao se analisar o PPP, verifica-se que o mesmo apresenta bons aspectos e informações importantes que poderiam ser mais bem apresentadas se fosse criada uma equipe, previamente treinada/capacitada/supervisionada por intermédio de profissionai especialistas ou com maior conhecimento do que é um PPP e sua importância como documento norteador das práticas pedagógicas da escola. É notório que os professores não têm conhecimento ou possuem falta de interesse em colaborar com a construção do PPP. Além disso, é fundamental que os profissionais desta instituição busquem conhecimento ou entendimento de que nenhum documento da instituição pode ser escrito sem a devida previsão de referencial teórico que fundamentam o que querem e/ou pensam em escrever. A falta de referências e, principalmente, de legislação que norteia o sistema educacional brasileiro, passa a impressão de que os professores nunca leram ou não tiveram vontade de ler para fundamentar melhor o PPP e qualquer outro documento expedido pela escola que requeira um referencial teórico. Além disso, é urgente a capacitação dos professores em relação às normas da ABNT para a reformulação deste PPP ou de qualquer outro documento, visto que a falta de conhecimento destas normas é muito clara e evidente.

Neste sentido, recomenda-se que este PPP seja reescrito com vistas a atender todos os apontamentos levantados pelos avaliadores, bem como outras considerações que possam vir a surgir durante o processo de (re)elaboração deste PPP;todos os professores necessitam passarem por cursos de capacitação que trate da ABNT voltada para: *i*) formatação e escrita de documentos; *ii*) estrutura e regras para se fazer referências no corpo do texto e na parte de referencias bibliográficas entre outros pontos de suma importância. Ao final de todo este processo de capacitação e reformulação do PPP, o mesmo precisa passar por uma rigorosa correção textual a ser realizada pelos professores da área de linguística da escola e, se necessário, um profissional externo

REFERÊNCIAS

ALBARADO, E. C.; RUSSO, D. V. S. S.; HAGE, S. A. M. Currículo e projeto político pedagógico das escolas do campo, das águas e das florestas: reflexões com as territorialidades da Amazônias Paraense e Amazonense. **Cadernos RCC#29**, v.9, n. 2, p. 130-136, 2022.

ARAÚJO, A. V. Um olhar sobre o projeto político e pedagógico escolar. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021. https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/

CHADDAD, F. R. Projeto Político- Pedagógico e gestão demográfica para um diretor de escola. RECIMA21 – **Revista Científica Multidisciplina** , v.3, n.4, p.1-16, 2022.https://doi.org/10.47820/recima21.v3i4.1367

COSTA, A. G. S.; ALMEIDA, A. C. F. O Projeto Político Pedagógico numa perspectiva coletiva. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p.1-14, 2020.http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.7912

COSTA, D. N. O Projeto Político-Pedagógico: Considerações acerca da gestão para a autonomia da escola. **Reflexão e Ação**, v. 29, n. 1, p.218-232, 2021. https://online.unisc.br/seer/index.php/refle /index

FERREIRA, M. C. S.; JÚNIOR, M. B. A importância do Projeto Político Pedagógico na construção do processo de ensino-aprendizagem contextualizado: Um estudo de caso da CEFFA Manoel Monteiro. **Revista Exitus**, v.10, p. 01-26, 2020. http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1132

FREITAS, S. R.; AQUINO, F. J. A. A pedagogia das competências no Projeto Político Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará: uma breve análise. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 3, p.1-22, 2020.http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i3.2607

GUEDES, N. C. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-9, 2021.https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/

GUIMARÃES, R. S.; FILHO, L. S. S.O Projeto Político Pedagógico, a sua organização, aplicabilidade e responsabilidades. **Contemporânea – Revista de Ética e Filosofia Polític** , v. 2, n. 3, p. 565-581, 2022. https://doi.org/10.56083/RCV2N3-026

LANÇA, J. F.; FERNANDES, T. C. A Educação do Campo e suas especificidades: um estudo do Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo no município de Londrina-PR. **Revista Brasileira de Educação do Campo**,v.5, n. 1-22, 2020. http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9938

NETO, A. R. D. et al. A importância do Projeto Político Pedagógico para a instituição de ensino: Escola Municipal Emérito Nestor Lima. **Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação-REASE**, v.7, n.12, p. 924-940, 2021.https://doi.org/10.51891/rease.v7i12.3539

OLIVEIRA, M. A. C.; VELANGA, C. T.; NICHIO, E. R. O projeto político pedagógico e as políticas de ações afirmativas: Caminhos e possibilidades em busca de uma educação emancipatória. **Laplage em Revista (International)**,v.7, n.2, p. 1-12, 2021. https://doi.org/10.24115/S2446-6220202172680p.1-12

OLIVEIRA, T. M. R.; AMARAL, C. L. C.Discutindo o projeto político pedagógico e a Educação Ambiental em uma escola pública de São Paulo.**Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental**, v. 39, n. 1, p.113-131, 2022.

RIBEIRO, V. M.; GENTIL, H. S. Ensino médio no Projeto Político Pedagógico na escola pública. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 7, n. 20, p.112-128, 2021.http://dx.doi.org/10.21920/recei72021720112128

SILVA, C. J. R.; PACHECO, E. M.; A concepção do projeto político pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e ecnológica**, v. 1, n. 22, p. 1-22, 2022. https://doi.org/10.15628/rbept.2022.13658

SOUZA, G. G.; BRITO, M. Gestão Escolar: Uma análise acerca do processo de elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico. **Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE**, v.8, n.04, p. 682-694, 2022.https://doi.org/10.51891/rease.v8i4.4974

CAPÍTULO 7

APLICAÇÃO DA FERRAMENTA 5W2H NO PLANEJAMENTO DE AÇÕES DE ESTAGIÁRIOS EM ODONTOLOGIA

Data de aceite: 01/09/2022
Data de submissão: 31/07/2022

Paulo Leonardo Ponte Marques
Universidade de Fortaleza
Fortaleza – Ceará
https://orcid.org/0000-0001-8349-9772

Marcela Bezerra de Menezes Ponte
Universidade de Fortaleza
Fortaleza – Ceará
https://orcid.org/0000-0003-4593-8150

Lucas Emmanuel Rodrigues Lima
Universidade de Fortaleza
Fortaleza – Ceará
https://orcid.org/0000-0003-4946-0318

Karyne Barreto Gonçalves Marques
Secretaria Municipal de Saúde
Aquiraz – Ceará
https://orcid.org/0000-0002-2643-489X

Lucianna Leite Pequeno
Universidade de Fortaleza
Fortaleza – Ceará
https://orcid.org/0000-0002-2858-7662

Antonio Rodrigues Ferreira Junior
Universidade Estadual do Ceará
Fortaleza – Ceará
https://orcid.org/0000-0002-9483-8060

Luiza Jane Eyre de Souza Vieira
Universidade de Fortaleza
Fortaleza – Ceará
https://orcid.org/0000-0002-5220-027X

RESUMO: Desde os tempos mais remotos o planejamento vem orientando a prática de ações voltadas para uma efetiva transformação da realidade. O plano de ação é um instrumento que pode ser orientado com base em ferramentas norteadoras, evitando esquecimentos e a improvisação. Entre estas ferramentas encontra-se o 5W2H, denominado assim por se constituir de perguntas fundamentais para o desenvolvimento de um planejamento (O que, Onde, Quando, Quem, Por que, Como, Quanto). Este relato descreve a aplicação desta ferramenta por estagiários de um Curso de Odontologia de uma universidade no Nordeste do Brasil. O 5W2H possibilitou, com clareza e agilidade, a orientação dos alunos quanto a construção de um plano de ação e oportunizou o vislumbre acerca da preparação em uma das áreas de seu futuro trabalho. A organização das ações e as reflexões oriundas desta experiência, pautam o desenvolvimento da visão de um profissional atento às demandas sociais de sua área de atuação, bem como denotam a importância da academia como indutora de novas formas de pensar as práticas profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Odontologia. Saúde Bucal. Técnicas de Planejamento em Saúde. Diretrizes para o Planejamento em Saúde.

APPLICATION OF THE 5W2H TOOL IN PLANNING ACTION BY INTERNED IN DENTISTRY

ABSTRACT: Since ancient times planning has been guiding the practice of actions aimed at an

effective transformation of reality. The action plan is an instrument that can be oriented based on guiding tools, avoiding forgetfulness and improvisation. Among these tools is the 5W2H, so called because it consists of fundamental questions for the development of a plan (What, Where, When, Who, Why, How, How much). This report describes the application of this tool by trainees of a Dentistry Course at a university in the Northeast of Brazil. The 5W2H tool allowed, with clarity and agility, the orientation of the students in the construction of an action plan and gave them the opportunity to glimpse a preparation in one of the areas of their future work. The organization of the actions and the reflections arising from this experience, guide the development of the vision of a professional attentive to the social demands of his area of expertise, as well as denote the importance of the academy as an inducer of new ways of thinking about professional practices.
KEYWORDS: Dental Education. Oral Health. Health Planning Techniques. Planning Techniques. Guidelines for Health Planning.

1 | INTRODUÇÃO

O planejamento sempre existiu, desde as mais remotas civilizações. Em meio a terras desertas, a transformação de aldeias em cidades se deu a partir do desenvolvimento iniciado há milhares de anos, tempo em que os colonizadores originais buscavam se organizar para desviar a água dos rios a partir de canais e transformar a realidade local (MLODINOW, 2015).

Da idealização de guerras a mega construções, esse tipo de ação poderia ser definido atualmente como uma programação ou projeto, em uma tentativa de evitar a improvisação e alcançar, a partir de uma série de atividades e requisitos, as metas e objetivos estabelecidos (ROCHA, 2011).

Na saúde, a área do planejamento engloba desde os processos de formulação de políticas até os modos de organização das práticas (programação) e suas formas de operacionalização e avaliação. Enquanto técnica, a programação tem sido relatada como uma metodologia que visa organizar a oferta de serviços no âmbito local, como em unidades de saúde ou instituições, voltado para o enfrentamento de problemas específico e direcionar as ações em grupos populacionais priorizados (TEIXEIRA, 2015).

Considerando um contexto cercado por incertezas e a necessidade de mudança para transformar e melhorar e as condições que se apresentam, o ato de planejar relaciona-se com prever no presente algo que precisa ser executado no futuro. O planejamento é um instrumento utilizado por atores e agentes para intervir na realidade, composta por necessidades sentidas e fatores demográficos, culturais, psicossociais, epidemiológicos. Na perspectiva desenvolvimentista e econômica ganhou maior notoriedade frente a limitação dos recursos financeiros disponíveis e o aumento da demanda por diversos tipos de serviços públicos (SANTOS NETO et al., 2015).

No entanto, as características da organização do trabalho para suprir as

necessidades populacionais ainda são marcadas por uma excessiva fragmentação de tarefas e continuidade na adoção de atributos administrativos “fayolistas”, os quais orientam um planejamento centralizado nos níveis superiores de uma organização. Isso gera um distanciamento entre o que se pretende fazer e a execução propriamente dita visto que o planejamento não deve ser tarefa exclusiva de gerentes planejadores e sim compartilhado por todos os atores envolvidos (AMARAL; CAMPOS, 2016).

Entre as ferramentas utilizadas para organizar as ações a serem desenvolvidas no âmbito local a construção de um plano de ação mostra-se como um instrumento que pode ser construído de forma simples, mas não simplória, e ao mesmo tempo inovador. Sem demandar complexos passos metodológicos, esse plano deve considerar os objetivos propostos, população a ser beneficiada, a natureza da relação entre os envolvidos e o cenário, os procedimentos a serem adotados e o processo de avaliação dos resultados (GIL, 2010).

Visando uma alta qualidade da produção industrial automobilística, a partir de avanços conscientes e uma organização que gerasse menor custo, a ferramenta denominada 5W2H foi implantada para minimizar os riscos inerentes a improvisação. Foi experienciada desde o desenvolvimento de novos produtos até a implementação de processos de trabalho que revolucionou a indústria (LISBÔA; GODOY, 2012).

O nome 5W2H tem origem na língua inglesa e é assim denominado por se referir a cinco perguntas iniciadas pela letra W (*What, Where*, *When*, *Who*, *Why)* e duas pela letra H (How e *How Much*). Tem como principal finalidade orientar e possibilitar clareza aos atores que tomarão a frente na construção de um plano de ação e desta forma evitar descompassos ou esquecimentos de elementos fundamentais no desenvolvimento das atividades que visem a modificação de um estado atual (MARQUES, 2015).

No setor saúde essa ferramenta tem sido utilizada para apoiar o processo de planejamento, não somente realizado no nível gerencial, mas sim incluindo os atores e setores estratégicos que compõem os estabelecimentos. Diante da simplicidade de utilização, pode ser aplicada em contextos menores e por pessoas sem muita experiência no desenvolvimento de planejamento. Estudos indicam resultados positivos na sua utilização, incluindo: melhoria da fidedignidade das informações de indicadores, agilidade na organização de processos, melhoria da qualidade dos serviços e redução de custos. (LIMA; DUTRA, 2010; BOM ANGELO; DEMARCHI; LIMA, 2011; CARLESSO; TAVARES, 2014).

Diante destas vantagens e considerando a pouca experiência dos atores quanto ao planejamento de ações, foi proposto aos alunos do nono semestre do Curso de Odontologia da Unifor a inclusão da referida ferramenta para construção de um plano de ação objetivando orientar atividades em um campo de estágio. Este trabalho teve por objetivo descrever a experiência de utilização da ferramenta 5W2H por estagiários de um Curso de Odontologia de uma universidade no Nordeste do Brasil.

2 | DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Trata-se de um relato de experiência vivenciada por estagiários do 9º semestre do curso de Odontologia de uma universidade privada no Nordeste do Brasil.

O Estágio Extra Mural é uma disciplina que tem por objetivo desenvolver a autonomia dos alunos alinhando seus conhecimentos práticos e teóricos com a finalid de desenvolver ações de atenção à saúde sistêmica e bucal no âmbito de instituições públicas, privadas e/ou filantrópicas, baseando- se no planejamento aplicado no contexto da promoção de saúde, em parceria com gestores, equipes de saúde e a comunidade.

A partir de pactuação realizada com órgão públicos e privados, a implementação do estágio permitiu aos alunos uma atuação em unidades de atenção primária à saúde do município de Fortaleza e instituições que atuam com grupos específicos, como idosos, puérperas, pessoas com deficiência e crianças em condição de vulnerabilidade social. De 2016 aos dias atuais (2022) a ferramenta 5W2H tem sido adotada para a construção de plano de ação dos estagiários, visando planejar e desenvolver ações preventivas em saúde em uma instituição para crianças na primeira infância (de zero a seis anos de idade) em condição de vulnerabilidade social.

As atividades se iniciam após o contato prévio com o coordenador da instituição e pactuação das datas e horários conforme estabelecidos no plano de ensino da disciplina. No primeiro dia de visita à instituição foi realizado o reconhecimento do espaço social em todos os setores da instituição. Com isso, os alunos puderam conhecer a estrutura física e tecnológica dos ambientes, funcionários, apoiadores voluntários e o público-alvo. O histórico e o funcionamento da instituição foram detalhados pelo coordenador em um auditório após breve roda de conversa com o grupo de alunos. Com receptividade para acolher propostas inovadoras de intervenção nos participantes, a coordenação incentivou o desenvolvimento de múltiplas atividades de educação em saúde voltadas não somente para as crianças como também para os responsáveis, buscando o fortalecimento do vínculo.

Durante o reconhecimento dos ambientes e a roda de conversa, sob orientação do docente, os alunos fizeram anotações de dados relevantes para subsidiar a construção de um plano de ação. Com todos os dados obtidos surgiu o questionamento de como organizar as ações a serem desenvolvidas identificando os materiais e responsáveis por cada atividade. Após discussão, os alunos se limitaram a indicar as atividades que pretendiam realizar, não se chegando a um consenso de como organizar as ações de forma que fossem contemplados aspectos relacionados as limitações temporal, espacial, material e humana.

A partir de uma discussão sobre o método, o grupo descreveu os componentes da ferramenta tomando por base a realidade do planejamento local (quadro 1).

Componentes do 5W2H	Descrição/Utilização
What	O que será realizado
Who	Quem serão os responsáveis pelas ações e qual será o público-alvo?
Where	Em quais setores as atividades serão realizadas?
When	Quais as datas que as atividades serão realizadas e qual o tempo a ser utilizado em cada uma delas?
Why	Qual a motivação técnica e científica para a realização de cada atividade?
How	De que forma/método as atividades serão operacionalizadas?
How Much	Qual a quantidade de participantes e de materiais necessários para a operacionalização das atividades?

Quadro 1 – Método de utilização dos componentes do 5W2H conforme adaptação para o planejamento dos estagiários.

Fonte: Autores

A partir do consenso no grupo, o docente orientou o momento seguinte, que teve a finalidade de construir um quadro explicativo para inserir cada um dos questionamentos em colunas e possibilitar a organização das ideias. Um dos alunos ficou com a responsabilidade de realizar o gerenciamento junto ao plano e comunicar aos participantes no decorrer da execução. Os estagiários construíram uma planilha realizando um *checklist* para evitar esquecimento dos elementos essenciais que compõem um plano de ação. A partir das fichas de cadastro da própria instituição os alunos buscaram dados sociodemográficos para obter o perfil dos participantes, considerando principalmente a faixa etária e os aspectos relacionados a alimentação, moradia e responsáveis.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dessa análise de situação e diante de um perfil social homogêneo, com características condizentes à vulnerabilidade social e restrição alimentar, os participantes foram divididos em grupos de acordo com as seguintes faixas etárias: 0 a 2 anos, 2 a 4 anos, 4 a 6 anos, 6 anos ou mais. Isso possibilitou que as atividades fossem direcionadas de acordo com o perfil dos participantes. O grupo propôs um total de nove atividades com foco na prevenção e melhoria das condições de saúde bucal, incluindo as seguintes metodologias como apresentado no quadro 2.

Roda de conversa	Realizada com os pais ou responsáveis com enfoque na saúde e cuidados de higiene bucal e corporal.
Instrução de higiene oral	Utilizando o macromodelo oral para facilitar o entendimento e propor a participação das crianças.
Distribuição de folders	Folders confeccionados com propósito educativo, focando na técnica de escovação, utilização do dentifrício fluoretado e do fio denta
Momento lúdico	Contação de histórias, músicas infantis, desenhos para pintura, exibição de filmes infantis sobre saúde oral e jogos educativos
Escovação supervisionada	Consiste na orientação da correta higienização oral, estimulando a autonomia e a conscientização da importância da manutenção da saúde bucal.
Exame bucal com finalidade epidemiológica	Para detecção de lesões ou doenças orais, realizado com espátulas de madeira e registrado de acordo com critérios utilizados como padrão para classificação de necessidades em saúde bucal para priorizar a assistência odontológica.
Tratamento restaurador atraumático (ART)	Caracterizado pela remoção de tecido cariado amolecido por meio de instrumentos manuais e restauração do elemento dentário com cimento odontológico a base de ionômero de vidro, material capaz de liberar flúor na cavidade oral

Quadro 2 – Atividades com foco na prevenção e melhoria das condições de saúde bucal

Fonte: Autores

Para cada atividade proposta os alunos buscaram o suporte em referencial teórico que buscava justificar o porquê *Why* da sua indicação para o grupo em específico Esse referencial foi concentrado em artigos e livros dos campos de Saúde Coletiva e Odontopediatria utilizados como referência no Curso de Odontologia. Essa etapa foi criteriosamente acompanhada pelo docente, visto que a proposição de atividades fora do alcance da percepção e participação de crianças e responsáveis impossibilitaria o sucesso de acordo a finalidade proposta

Por solicitação da coordenação da instituição o grupo buscou atividades que privilegiassem aspectos lúdicos com o foco no brincar, especialmente para contrapor as difíceis condições a que os participantes estão sujeitos quando da vivência no cotidiano. Além disso, proposição de atividades que possibilitassem uma maior interação entre os próprios participantes e seus responsáveis e familiares, visando o fortalecimento do vínculo familiar.

Com o objetivo de realizar várias atividades simultaneamente, o grupo selecionou diversos ambientes *Where* disponíveis na própria instituição, incluindo: recepção, sala de leitura, espaço cinema, espaço teatro e escovódromo. Para operacionalização das atividades nas datas agendadas *When* os alunos foram divididos em duplas e visualizaram os responsáveis *Who*. Previamente a realização das atividades os alunos utilizaram o plano de ação para relembrar as etapas de como *How* seriam desenvolvidas as metodologias para as atividades e o quantitativo *How Much* de material a ser utilizado de acordo com a quantidade de participantes prevista. Um total de 48 crianças em condição de vulnerabilidade social assim como os respectivos pais/responsáveis foram assistidos.

A ferramenta 5W2H tem sido demonstrada como uma ferramenta que auxilia no desenvolvimento de um plano para realização de atividades em diferentes áreas (VENTURA; SUQUISAQUI, 2020). No cenário dos estagiários, facilitou a construção do plano para o desenvolvimento de atividades, possibilitando melhor clareza e maior nível de detalhamento das ações quando comparado com semestres anteriores quando a ferramenta não era utilizada. Entre os fatores que podem ter facilitado a adesão dos alunos destaca-se o nome da ferramenta, que por si só denota curiosidade em busca do significado dificultando qualquer tipo de inferência sobre o seu significado. As metodologias ativas promovem autonomia das estudantes, pois os encaminham a reflexões propiciadoras de aprendizagem, concatenando teoria e prática de forma mais efetiva (BERBEL, 2011).

Um outro fator evidenciado foi a facilidade para realização do método, especialmente por se tratar de questões relacionadas aos aspectos operacionais após a atividade de reconhecimento do espaço social e a atuação em grupo, permitindo o envolvimento de todos os alunos. Este aspecto se tornou evidente com a utilização da ferramenta, pois a participação dos alunos na experiência contemplou a exigência para o planejamento tornar as ações efetivas. Neste âmbito, a questão motivacional ganha importância quando se observa a reduzida efetividade de planejamentos onde há uma baixa intenção dos participantes na mudança de comportamento (HAGGER; LUSZCZYNSKA, 2015).

Fundamental em qualquer tipo de planejamento em saúde, a análise de situação deve ser tomada como ponto de partida para possibilitar a identificação, descrição e explicação dos problemas de saúde de uma determinada população, objetivando identifica as necessidades sociais e determinar as prioridades. Essa caracterização, de acordo com variáveis demográficas, socioeconômicas e culturais, permite a discussão e planejamento de ações de acordo com o perfil da população a ser assistida (TEIXEIRA; VILABOAS; DE JESUS, 2010).

Reconhece-se que nem todos as intervenções planejadas são capazes de serem incorporadas a longo prazo, tornando-se rotina para um melhor seguimento dos resultados, especialmente quando se trata de ações educativas com perspectiva de mudanças comportamentais nos próprios participantes e na instituição (HAGGER; LUSZCZYNSKA, 2015). O fácil entendimento do método pode ser encarado como um ponto positivo para o desenvolvimento das práticas, o que possibilitou a construção de um mapa de atividades com ações coletivas e individuais, que permitiram o alcance dos objetivos pedagógicos das atividades, bem como o desenvolvimento do relevante papel social da academia na comunidade em que está inserida. O planejamento em educação superior deve considerar a perspectiva da responsabilidade social da instituição, bem como orientar as práticas pedagógicas para a vivência da mediação de necessidades e possibilidades (D’ÁVILA, 2011).

Percebeu-se que apenas a indicação de atividades a serem realizadas não era suficiente para garantir uma boa exequibilidade das ações, e que outras perguntas também

deveriam ser respondidas para facilitar o processo de organização. Para isso, os docentes auxiliaram o gerenciamento e controle das atividades executadas por meio da técnica utilizada no desenvolvimento e gestão do projeto. Nesta perspectiva tempo e recursos materiais foram poupados, com agilização do processo preparação prévia das atividades. A proposta de intervenção para crianças, separadas por faixas etárias, e responsáveis reduziu a improvisação e facilitou a participação dos envolvidos. No entanto, os discentes tiveram dificuldade em formular as soluções, talvez pelo distanciamento entre teoria e prática, que ainda pode ser encontrado na academia.

Nesse sentido, Pereira e Oliveira (2013) resgatam a importância do profissiona atuar no processo saúde-doença na coletividade, considerando as dimensões econômica, social e política que rompam com uma atuação biomédica exclusivamente voltada para assistência. Para tal, deve superar grandes desafios que envolvem criatividade e senso crítico para planejar novas formas de intervenção. Estratégias de orientação na formação de estudantes de graduação no nordeste brasileiro consideram que vivências externas ao campus universitário permitem aprendizagem significativa em uma experimentação com a realidade dos serviços de saúde. Isso permite uma aprendizagem ampliada de temas importantes, com correlação de saberes e práticas, permitindo a participação ativa dos alunos como protagonistas no processo (LEAL et al., 2015).

Especificamente, o planejamento de atividades educativas em saúde bucal deve ter como objetivo o aumento no nível de conhecimento não somente para as crianças, mas também para os responsáveis, visto que toda a família deve se responsabilizar higiene bucal destas. A adoção de hábitos comportamentais na infância desempenha um papel importante no estilo de vida durante toda a vida. Desta forma um programa educacional envolvendo todas a família terá mais consistência quanto a continuidade de novos hábitos em casa em uma perspectiva de empoderamento na promoção da saúde (CASTILHO et al., 2013; TEIXEIRA et al., 2014).

O reconhecimento do porquê *Why* da realização das atividades possibilitou reflexão sobre as condições familiares, especialmente quanto a ocupação, renda e nível educacional. Estudo de Paula et al. (2012) explicitou que a influência dos valores familiares se relaciona com os cuidados de saúde oral em crianças, tendo um forte impacto negativo em famílias com piores condições socioeconômicas. Especialmente em uma condição de vulnerabilidade social, o nível educacional dos pais ganha extrema relevância, visto que a percepção destes sobre as condições de saúde bucal podem interferir diretamente na adoção de hábitos saudáveis por seus filhos

Quanto aos tipos e quantitativos *How Much* de recursos estimados para realização das atividades a ferramenta possibilitou aos alunos que refletissem sobre a utilização dessas tecnologias. No entanto, a ferramenta não permite um detalhamento de como esses materiais serão identificados e quantificados, pois cabe aos atores que constroem o planejamento especificar os materiais a serem utilizados de acordo com os tipos de

atividades de público-alvo.

O estágio se constituiu como uma atividade consolidada e efetiva dentro do Curso de Odontologia, colaborando para firmação e reconhecimento da vontade de ser cirurgião-dentista entre os alunos. O campo de práticas foi totalmente aberto e propício para o desenvolvimento de um ótimo trabalho, sendo apoiado pela excelente estrutura da universidade. Oportunizaram-se aulas importantes com foco na atuação do cirurgião-dentista no serviço público, especialmente em áreas com grande vulnerabilidade social. A experiência nos serviços de saúde situa os alunos no seu futuro campo de atuação, evitando que eles apenas imaginem como as ações acontecem na realidade e a importância do bom posicionamento do cirurgião-dentista para melhoria geral das condições de saúde da população, e não apenas da melhoria bucal.

4 | CONCLUSÃO

A ferramenta adotada possibilitou, de forma rápida, a orientação dos alunos quanto a construção de um plano de ação para realização de atividades a serem desenvolvidas no campo de prática. Também propiciou maior embasamento destes acerca da importância do planejamento em saúde para o desenvolvimento de ações, contribuindo para a efetivação das metas propostas. A prática oportunizou o vislumbre dos discentes acerca de uma das áreas de seu futuro trabalho e como o processo de inserção do cirurgião-dentista nos serviços de saúde, pode ser facilitado com a utilização de ferramentas de planejamento como o 5W2H. As reflexões oriundas desta experiência, pautam o desenvolvimento da visão de um profissional atento às demandas sociais de sua área de atuação, bem como denotam a importância da academia como indutora de novas formas de pensar as práticas profissionais

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. A. CAMPOS, G. W. S. **Organização do trabalho e gestão do cuidado em saúde: uma metodologia de cogestão.** In: VECINA NETO, G.; MALIK, A. M. Gestão em Saúde. 2ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016. p.72-83.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BOM ANGELO, M. L.; DEMARCHI, T. M.; LIMA, E.C. **Análise crítica dos indicadores: experiência de implantação em um hospital público.** Revista de Administração em Saúde, v. 13, n. 53, p. 207-212, 2011.

CARLESSO, F.; TAVARES, R. G. **Diagrama de Ishikawa e 5W2H como ferramentas de gestão da qualidade em laboratórios de análises clínicas.** Revista Brasileira de Análises Clínicas, v. 46, p.74-79, 2014.

CASTILHO, A. R. F.; MIALHE, F. L.; BARBOSA, T. D. S.; PUPPIN-RONTANI, R. M. **Influência do ambiente familiar sobre a saúde bucal de crianças: uma revisão sistemática.** Jornal de Pediatria, v. 89, n. 2, p. 116-123, 2013.

D'ÁVILA, C. **Interdisciplinaridade e mediação: desafios no planejamento e na prática pedagógica da educação superior.** Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 58–70, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p. HAGGER, M. S.; LUSZCZYNSKA, A. **Implementation intention and action planning interventions in health contexts: State of the research and proposals for the way forward. Applied Psychology**: Health and Well-Being, v. 6, n. 1, p. 1-47, 2014.

LEAL, J. A.L.; MELO, C. M.M.; VELOSO, R. B. P; JULIANO, I. A. **New reorientation spaces for healthcare education: students' experiences.** Interface, v. 19, n. 53, p. 361-371, 2015.

LIMA, H. O.; DUTRA, E. C. R. **O gerenciamento de Riscos na Saúde-aplicação na atenção hospitalar.** Revista de Administração Hospitalar e Inovação em Saúde, n. 5, p. 87-90, 2011.

LISBÔA, M. G. P.; GODOY, L. P. **Aplicação do método 5W2H no processo produtivo do produto: a joia.** Iberoamerican Journal of Industrial Engineering, Florianópolis, SC, Brasil, v. 4, n. 7, p. 32-47, 2012.

MARQUES, S. M. F. **Implantação do programa de acreditação de serviços de saúde: a qualidade como vantagem competitiva.** 1 ed. Rio de Janeiro: MedBook, 2015. 208 p. MLODINOW, L. **De primatas a astronautas: a jornada do homem em busca do conhecimento.** 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015. 392 p.

PAULA, J. S.; LEITE, I. C.; ALMEIDA, A. B.; AMBROSANO, G. M.; PEREIRA, A. C.; MIALHE, F. L. **The influence of oral health conditions, socioeconomic status and home environment factors on schoolchildren's self-perception of quality of life.** Health and quality of life outcomes, v. 10, n. 1, p. 1-8, 2012.

PEREIRA, I.C.; OLIVEIRA, M.A.C. **O trabalho do agente comunitário na promoção da saúde: revisão integrativa da literatura.** Revista brasileira de enfermagem, v. 66, n. 3, p. 412, 2013.

ROCHA, J.S.Y. **Da Cendes ao PlanejaSUS – Teoria e prática do planejamento em Saúde no Brasil**. In: IBAÑEZ, N. ELIAS, P.E.M. SEIXAS, P.H.D. Política e Gestão Pública em Saúde. São Paulo: Hucitec Editora: 2011. p. 55-74.

SANTOS NETO, J. A. et al. **Planejamento e Programação em Saúde**. In: PEREIRA et al. (org.) Gestão Pública em saúde: fundamentos e práticas. Águas de São Pedro: Livronovo, 2015. p. 139-170.

TEIXEIRA, C. F.; VILASBOAS, A. L. Q.; DE JESUS, W. L. A. **Proposta metodológica para o planejamento no Sistema Único de Saúde**. In: TEIXEIRA, C. F. Planejamento em saúde: conceitos, métodos e experiências. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 51-76.

TEIXEIRA, C.F. **Produção Científica na Área de Política, Planejamento e Gestão em Saúde 1975-2010: temas e teorias**. In: BAPTISTA, T. W. D. F.; AZEVEDO, C. S.; MACHADO, C. V. Políticas, planejamento e gestão em saúde: abordagens e métodos de pesquisa. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2015. p. 81-114.

TEIXEIRA, M.B., CASANOVA, A. OLIVEIRA, C.C.M. ENSGTROM, E.M. BODSTEIN, R.C.A. **Avaliação das práticas de promoção da saúde: um olhar das equipes participantes do Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica.** Saúde em Debate, v. 38, n. spe, p. 52-68, 2014.

VENTURA, K.S., SUQUISAQUI, A.B.V. **Aplicação de ferramentas SWOT e 5W2H para análise de consórcios intermunicipais de resíduos sólidos urbanos.** Ambiente Construído, v. 20, p. 333-349, 2020.

CAPÍTULO 8

COMPOSIÇÃO DE ESCALA DE RASTREIO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL PARA CRIANÇAS DE 2 ANOS A 2 ANOS E 11 MESES PARA EDUCADORES DE INFANTES

Data de aceite: 01/09/2022

Aliaska Aguiar

RESUMO: A linguagem é inadiável no desenvolvimento global infantil, justificando-se a sua avaliação cuidadosa como um elemento útil à estimulação como à identificação precoce das perturbações de linguagem. O estudo presente teve como objetivo elaborar uma Escala de Rastreio do Desenvolvimento de Linguagem que pode ser utilizado por educadores de infantes para qualificar os estágios de desenvolvimento de linguagem de crianças de 2:0 anos, contribuindo na otimização da vigilância do desenvolvimento da saúde da linguagem infantil. A escala elaborada para a idade de 2 anos foi constituída com as etapas de desenvolvimento de linguagem apresentadas de maneira clara e explícitas para contribuir na promoção e na prevenção na saúde da linguagem dentro das práticas educacionais. O instrumento sugere que os educadores possam utilizar na vigilância do desenvolvimento de linguagem, despertando interesse e motivação destes profissionais, de maneira que atuem com maior prontidão, interesse e assertividade sobre o desenvolvimento da linguagem, bem como contribuir com este diálogo intersetorial neste processo, criando condições para o aprimoramento da linguagem e da saúde da comunicação humana e, consequentemente, ser um indicador de felicidade no desenvolvimento geral da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento da linguagem, escala, vigilância, educadores.

ABSTRACT: Language cannot be postponed in the global development of children, and its careful evaluation is justified as a useful element in stimulation and in the early identification of language disorders. The present study aimed to develop a Language Development Screening Scale that can be used by educators of infants to qualify the stages of language development of children aged 2:0 years, contributing to the optimization of surveillance of language health development. childish. The scale developed for the age of 2 years was constituted with the stages of language development presented in a clear and explicit way to contribute to the promotion and prevention of language health within educational practices. The instrument suggests that educators can use it to monitor language development, arousing interest and motivation in these professionals, so that they act with greater readiness, interest and assertiveness on language development, as well as contributing to this intersectoral dialogue in this process, creating conditions for the improvement of language and the health of human communication and, consequently, to be an indicator of happiness in the general development of the child.

KEYWORDS: Language development, scale, surveillance, educators.

INTRODUÇÃO

O domínio da linguagem é inquestionável no sucesso escolar e na integração social como um aspecto importante do desenvolvimento

infantil, dada sua relevância centralidade na socialização e no aprendizado, como afirm Lamego et al. (2018).O gesto precede o desenvolvimento do vocabulário, pode ser um marcador precoce de comprometimento posterior da linguagem e servir como identificado antecipado da linguagem, Hsu; Iyer (2016) seguidos de diferenças individuais no desenvolvimento, tanto na aquisição quanto na velocidade e qualidade (Carvalho, Lemos & Goulart, 2016). Para Hoff (2009 e Oliveira 2013). Embora ocorra uma variabilidade na aquisição da linguagem individual da criança, há uma sequência cronológica semelhante de desenvolvimento para todas, na qual é possível descrever fases evolutivas e observar um domínio crescente das habilidades comunicativas quando comparadas em diferentes faixa etárias, segundo ressalta Sandri et al. (2009).

A aquisição fonológica singular ocorre em uma determinada faixa etária, o domínio do sistema fonológico da língua alvo atinge espontaneamente uma sequência comum, Patah; Takiuchi (2008) e Pereira Costa et al. (2013). O desenvolvimento do vocabulário possibilita um bom desempenho social da linguagem por meio de uma emissão eficiente e pronúncia correta. Por volta dos 18 meses de idade, crianças constroem um sistema mental para representar os sons de seu idioma e para produzi-los dentro das limitações de suas capacidades de articulação Hoff (2009).

Em concordância com os autores Silva et al. (2014) afirmam que a fase de maior expansão do sistema fonológico ocorre entre 1;6 e 4;0 anos. O aumento do inventário fonético e eliminação de processos fonológicos, possibilitando a produção de palavras de maior extensão silábica e de estruturas silábicas do tipo consoante-vogal e consoante-vogal-consoante. Conforme realçam Caminha et al. (2017) os princípios e práticas estão sendo atualizados e consolidados por consensos mais recentes, como o reconhecimento e a priorização dos chamados “1.000 dias críticos”, compreendendo os nove meses de vida fetal e os dois primeiros anos pós-nascimento, o que representa um período de marcante vulnerabilidade em termos de sobrevivência e desenvolvimento, ao lado do convite de estimulação adequada e de oportunidades. Com 24 meses de idade, a criança começa a reunir duas, três ou mais palavras em frases curtas. As primeiras frases são combinações de palavras de conteúdo, e frequentemente não incluem palavras com função gramatical, por exemplo, artigos e preposições – nem terminações de palavras, por exemplo, marcadores de plural e de tempo Hoff (2009).

Os primeiros três anos são elementares para o desenvolver a audição e habilidades de fala, é um período crítico de maturação do sistema nervoso, Dourado et al. (2015). A linguagem por se tratar de uma habilidade humana é influenciada por causas multifatoriais (Schachinger-Lorentzon, Kadesjö, Gillberg & Miniscalco, 2018). Os fatores biológicos, a maturação da integridade auditiva e das estruturas *miofuncionais*, a condição genética preservada, as características individuais, ambientais e socioeconômicas, exercem influência e ajudam adquirir bases para um desenvolvimento sadio na forma, conteúdo e uso Carniel et al. (2017) e EL et al. (2018) e Panes, Ana Carulina Spinardi, Correa;

Maximino (2018) e Pereira Costa et al. (2013) e De Pontonx et al. (2019) e Puglisi; Befi Lopes (2016)

Dessa forma a linguagem sofre aspectos quantitativos e qualitativos, o ambiente influencia o desenvolvimento cerebral, afetando diferentes componentes cognitivos, incluindo a linguagem Buchweitz (2016) e EL et al. (2018) e De Pontonx et al. (2019) e Puglisi; Befi-Lopes (2016)

Os falantes tardios identificados, mesmo na entrada da faixa normal por idade escolar, continuam a ter habilidades linguísticas mais fracas. Descrever o nível de desenvolvimento da linguagem através de uma avaliação implica em contar com testes padronizados com orientação, propriedades psicométricas e intervenção, Sim et al. (2013).

Avaliar é uma tarefa que requer vigilância contínua nos primeiros anos e conhecimento da normalidade. A vigilância da linguagem se relaciona a atenção integral à saúde e deve ser observada com promoção, prevenção e identificação precoce Coelho et al. (2016 e Pizolato et al. (2016). A avaliação traça uma linha de base do funcionamento linguístico, tarefa que adota maior conhecimento na interligação dos domínios, esta laboração requer procedimentos que caracterizem o desempenho individual em determinado momento da vida da criança, Araújo et al. (2010).

O aferimento da linguagem infantil em termos de desenvolvimento adequado e atempada do código linguístico, é imperativa na construção de ferramentas para ser rápida e precisa com os domínios linguísticos, antes da admissão dos 5 anos à educação formal, Flórez Romero et al. (2013). Viana et al. (2017) evidenciam que uma criança é referenciada para avaliação é primordial definir a funcionalidade da linguagem. Uma apreciação das áreas que envolvem: a audição, a habilidade oral-motora, competências cognitivas. O screening nos programas de identificação precoce, o rastreamento antecipado, regular com indicadores que avaliam aspectos como; fonologia, vocabulário, morfologia, sintaxe, pragmática pode coadjuvar na identificação de potenciais ou identificar problemas que ameaçam a base de desenvolvimento. Quanto mais pesquisas com dissímeis modalidades disponibilizadas, maior a gama de instrumentos compatíveis para aplicação Guimarães et al. (2015). A partir da demanda procedeu-se análise dos instrumentos elaborados e/ou adaptados para população brasileira que contribuem para o rastreio das habilidades comunicativas e a identificação precoce. Selecionou-se testes de metalinguagem, linguagem receptiva e/ou expressiva infantil, normatizadas ou traduzidas para a população brasileira, incluindo inventários e escalas de rastreios. A análise descreveu-se aos critérios eleitos; tempo de aplicação, objetivo do teste, vantagens, limitações, tipologia de escalas de rastreios, inventário parental ou informadores. A revisão bibliográfica publicada por Lindau et al. (2015) cobriu um período temporal de (1975 a 2009), com o objetivo de levantar os instrumentos sistemáticos e formais da avaliação da linguagem falada em pré-escolares (2:0 a 5:0 anos), utilizados 6 em investigações científicas no Brasil, construídos em âmbito nacional ou em processo de adaptação e validação com destaque para as informações de autoria, ano

de publicação, elaboração e faixa etária do instrumento. Foram descritos sete diferentes instrumentos em 22 artigos científicos, número baixo em comparação a outros países. Destes sete instrumentos, quatro eram internacionais e três desenvolvidos no Brasil e não apresentam versão internacional, todos utilizados por profissionais da saúde e educação em contextos clínicos. Dos três instrumentos desenvolvidos para população brasileira, o ABFW contempla as habilidades expressiva, enquanto o PROC abrange a habilidade receptiva, os dois testes citados não apresentam versão internacional. Confirmou-se a carência de instrumentos de avaliação da linguagem falada na faixa etária investigada e sugere-se, portanto, uma maior aplicação nos estudos de instrumentos que avaliam pré-escolares, tanto na construção quanto na tradução, adaptação e validação de instrumentos utilizados em outros países. Portanto, se faz premente a relevância de construir um instrumento para pré-escolares que caracterizem e especifiquem o desenvolvimento linguístico típico para população brasileira. A contribuição de uma ferramenta útil dentro dos contextos educacionais, a otimização no processo ensino -aprendizagem como investimento de saúde da infância através da avaliação do educador, mas sobretudo no papel da identificaçã precoce e intervenção antecedente através da ótica dos educadores. A maior incitação no uso escalas de rastreios é o de estabelecer os ângulos que devem ser analisados, de forma que possam caracterizar a configuração segura e verossímil do desenvolvimento de linguagem. As escalas de rastreios refletem os ganhos ao longo do desenvolvimento e tem o intento de determinar o nível evolutivo da criança, através dos domínios linguísticos e da observação direta do educador. Consequentemente, há necessidade de investimento nos estudos de escalas de rastreios que monitorem a linguagem infantil, quer na construção e na validação. Julga-se essencial a inclusão da escala em programas educacionais de identificação precoce para o desenvolvimento de áreas essenciais na saúde da infância, possibilitando o acompanhamento e reorientação das atividades desenvolvidas nas esferas educacionais, visando investimento no desenvolvimento infantil.

O presente estudo tem por objetivo a composição de um instrumento intitulado Escala de Rastreio do desenvolvimento da linguagem infantil para o aferimento da linguagem em crianças de 2 anos e 2 anos 11 meses, que possa ser aplicado por educadores de infantes nos cenários educacionais. A possibilidade em auxiliar a formação dos educadores dos infantes sobre os marcadores balizadores da linguagem do Português do Brasil que contemplam o desenvolvimento típico infantil.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da Escala de rastreio do desenvolvimento da linguagem infantil, a definição da construção do instrumento anômalo e a descrição foram compostas por seções divididas, nas áreas específicas de cada um dos domínios linguísticos; Fonológico, Semântico, Morfossintático e Pragmático. O intervalo e a paginação das

questões foram apropriados para encorajar os educadores dos infantes a responderem as escalas para facilitar a codificação dos itens e melhor entendimento textual, para a contribuição da autoaplicação pelo educador, destacou-se; identificação no cabeçalho da página com o nome do aluno, idade (em anos e meses), ano, nome do educador, data da observação, nível de gradação com ancoras verbais.

1. Procedimentos para os níveis de formato para escala de avaliação

O procedimento para o educador do infante observar as crianças deve ser aplicado nas situações das práticas pedagógicas dentro dos cenários educacionais, ou seja, aquelas situações em a linguagem ocorrem com maior autenticidade e regularidade. A escala de rastreio foi apresentada no nível de formato tipo escala de *likert* (com 5 classificações ajuda o educador a escolher uma resposta entre as opções apresentadas, distribuídas na pontuação de 0 a 4 pontos (nunca 0, raramente 1, às vezes 2, quase sempre 3 e Sempre 4). O esclarecimento para o educador deve ser sobretudo feito na tomada da paginação e no modo de aplicação.

2. Procedimentos para a elaboração com formulação dos itens

Os itens foram apresentados em formato de questões fechadas com seus respectivos exemplos da educação infantil, obedeceram a ordem lógica pelos quatro domínios da linguagem (inicia com o Fonológico e conclui no Pragmático) os respondentes são os educadores dos infantes. A elaboração de cada item definiu-se a partir da pesquisa bibliográfica efetuada na área específica do desenvolvimento da linguagem com estudos anteriores de acordo com a literatura nacional e internacional. Cada questão analisada individualmente garantiu o importante dado em não ser ambíguo ou de difícil compreensão para o educador. A escala implicou em um diálogo intersetorial com o respondente, por isso não somente precisam ser persuasivas, mas devem conter toda a informação necessária para poder agir com eminência esperada, pois é indispensável levar em conta que o informante não poderá contar com explicações adicionais.

3. Organização dos itens

A escala foi elaborada e compilada para grupos etários de 2 anos a 2 anos 11 meses com itens que organizados com questões e exemplos referentes as principais habilidades e fases do desenvolvimento de linguagem oral do Português do Brasil, consideradas de maior relevância para sinalizar a aquisição e os marcos do desenvolvimento linguístico, dessa forma assegura-se que o educador obtenha acesso aos principais marcos do desenvolvimento infantil que devem ser esperados para a faixa etária. Assim, o educador poderá atuar como o respondente cooperativo de seus alunos. A revisão da literatura específica serviu de base para as tomadas de decisão realizadas ao longo do processo da elaboração dos itens da escala, bem como; o uso da linguagem pertinente ao contexto escolar (palavras usuais da rotina escolar e da vivência de vocabulário comum da educação infantil) o instrumento em versão preliminar apresentou-se com 30 itens.

Construir uma escala depende não só do conhecimento de técnicas, mas,

principalmente da experiência do pesquisador. A construção de uma escala deriva de um processo de melhoria, fruto de tantos exames e revisões quantas forem necessárias. Cada questão deve ser analisada individualmente, para garantir se é mesmo importante, se não é ambígua ou de difícil entendimento Manzato et al. () Uma forma para a construção de respostas de uma escala refere - se ao uso de alternativas escalonadas, ou seja, a seleção de respostas alternativas, que podem implicar em expressões de frequência, tais como: Sempre, às vezes ou nunca. Foram levantados alguns critérios necessários para a elaboração da escala tais como atestam Black et al. (2017 e Carniel et al. (2017b e Dalmoro; Vieira (2014 e Mello; Grazziotin (2020), segue tópicos;

1. Número de pontos na mensuração (medição) processo de atribuir números de formas sistemática, com a finali ade de indicar as diferenças que existem entre eles com a relação variável que está sendo medida.

2. Rotulação dos pontos da escala para medir a declaração apresentada ao respondente para que ele diga em que medida concorda ou discorda do item perguntado. Pode-se utilizar um guia adicional como números ou espaços pré-estabelecidos, indicando a intensidade do item, de maneira que o respondente visualize uma progressão

3. Força das âncoras com o uso de números para ancorar cada opção de resposta é uma opção recomendada, pois fornece uma percepção de contínuo.

4.As redações das questões precisam ser bem formuladas, pois são essenciais para o sucesso de um levantamento de dados confiáveis. Sugere o uso de sentenças curtas, palavras simples e diretas, adequadas ao nível do respondente; perguntando-se uma coisa de cada vez e evitando o uso de frases negativas.

5. Adequação possível do uso da terminologia utilizada nas questões, considerando as características dos respondentes, para facilitar a compreensão e pontuação da pergunta pelos respondentes.

6. Clareza na elaboração do texto para ser conciso, evitando-se palavras desconhecidas ou ambíguas. Abreviações, gírias ou termos regionais devem ser evitados, da mesma maneira que termos específicos que não sejam de domínio dos respondentes.

7. Paginação e intervalos das questões: tal item deve ser considerado para encorajar os educadores e profissionais da área da educação a responderem o protocolo, facilitando a codificação das consignas e permitir melhor compreensão textual.

8. Sequência de perguntas pode ser organizada de forma que, dependendo da resposta, uma ou outra pergunta seja indicada para ser a próxima.

9. O uso de número ímpar de pontos na escala, com inserção de um ponto neutro. A escala de três pontos apresenta maior facilidade e possibilidade de expressar a opinião do respondente com precisão e rapidez. Porém, a escala de cinco pontos, em média, é considerada a mais precisa e fácil. As respostas em números ímpares admitem sempre um ‘’ponto neutro”, 22 ou seja, a alternativa do meio da série

significa nenhum posicionamento em relação ao assunto ou nenhuma opinião.

10. Ordem das questões do instrumento: priorizar uma ordem lógica crescente às idades a serem investigadas em relação ao desenvolvimento infantil.

11. As respostas são qualitativas, pois possuem variáveis categorizadas que o respondente escolhe em uma das opções de resposta.

12. Para obter maior qualidade das questões foram considerados: precisão (correspondência dos termos ao que se pretende saber), pertinência (perguntas realmente adequadas e aplicáveis aqueles para quem indagamos) e neutralidade

RESULTADOS

A aplicação da Escala de rastreio do desenvolvimento da linguagem deve ser realizada preferencialmente, no início do ano letivo. Assim, o educador poderá observar e analisar de forma antecipada o desenvolvimento de linguagem típico. Tais resultados (individuais ou em grupo) poderão otimizar ou modificar a atuação do educador em suas práticas pedagógicas. O educador poderá aplicar novamente, em qualquer época do ano, caso queira avaliar se a competência e desempenho de linguagem do(s) seu(s) alunos se modificaram com a idade, com a exposição a novos estímulos ou após mudanças realizadas pelo educador em suas práticas pedagógicas a partir da aplicação anterior deste protocolo.

A Escala de rastreio do desenvolvimento da Linguagem Infantil para 2 anos servirá como base para nortear os aspectos e as habilidades do desenvolvimento da linguagem que devem ser observados durante o percurso do ano e no auxílio da identificação de crianças que estejam com perturbações mais acentuadas e que se beneficiarão de um acompanhamento mais individualizado do educador na sala de aula, bem como o aferimento necessário para os encaminhamentos sugestivos a serem realizados.

A partir desta primeira construção da versão preliminar da Escala de rastreio do desenvolvimento da Linguagem Infantil será iniciado o processo das análises para validação do construto, a próxima etapa do estudo, permitirá reformulações, acréscimos e retiradas sucessivas de itens ou parâmetros a serem observados, tais como; informações claras e conteúdo para aplicação, pertinência e efetividade do rastreio para o desenvolvimento dos domínios linguísticos sob a ótica dos educadores de infantes.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a Escala de Rastreio do desenvolvimento Linguagem para 2 anos a 2 anos 11 meses venha contribuir para auxiliar o educador de infantes na vigilância do desenvolvimento típico da linguagem. O educador também atua como um investigador que detecta os pontos que podem ser trabalhados para promover o desenvolvimento da linguagem, no papel de observador e colaborador das etapas do desenvolvimento

bem como provedor no diálogo em consonância com a saúde e a educação a serem possíveis alcançar espaços intersetoriais em suas práticas pedagógicas que propiciem o desenvolvimento conjunto de ações que promovam desenvolvimento geral do ser humano de forma mais efetiva.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. S.; ROCHA, J.; MANSO, M. C. AVALIAÇÃO DE LINGUAGEM EM PRÉ-ESCOLARES: A PERSPECTIVA DO TERAPEUTA DA FALA E DO EDUCADOR DE INFÂNCIA. **Revista da Faculdade de Ciências da Saúde**, v. 7, p. 342–352, 2010. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=116580711&site=eds-live>. .

BLACK, M. M.; WALKER, S. P.; FERNALD, L. C. H.; et al. Early childhood development coming of age: science through the life course. **The Lancet**, 7. jan. 2017. Lancet Publishing Group.

BUCHWEITZ, A. Language and reading development in the brain today: neuromarkers and the case for prediction. **Jornal de Pediatria (Versão em Português)**, v. 92, n. 3, p. S8–S13, 2016. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S2255553616300040>. Acesso em: 12/8/2019.

CAMINHA, M. DE F. C.; SILVA, S. L. DA; LIMA, M. DE C.; et al. Vigilância Do Desenvolvimento Infantil: Análise Da Situação Brasileira Tt - Surveillance of Child Development: an Analysis of Brazil'S Situation. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 35, n. 1, p. 102–109, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822017000100102&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.br/pdf/rpp/v35n1/en_1984-0462-rpp-2017-35-1-00009.pdf%0Ahttp://www.scielo.br/pdf/rpp/v35n1/1984-0462-rpp-2017-35-1-00009.pdf>. .

CARNIEL, C. Z.; FURTADO, M. C. DE C.; VICENTE, J. B.; et al. Influência de fatores de risco sobre o desenvolvimento da linguagem e contribuições da estimulação precoce: revisão integrativa da literatura. **Revista CEFAC**, v. 19, n. 1, p. 109–118, 2017a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462017000100109&lng=pt&tlng=pt>. .

CARNIEL, C. Z.; FURTADO, M. C. DE C.; VICENTE, J. B.; et al. Influência de fatores de risco sobre o desenvolvimento da linguagem e contribuições da estimulação precoce: revisão integrativa da literatura. **Revista CEFAC**, v. 19, n. 1, p. 109–118, 2017b. FapUNIFESP (SciELO).

CARVALHO, A. DE J. A.; LEMOS, S. M. A.; GOULART, L. M. H. DE F. Desenvolvimento da linguagem e sua relação com comportamento social, ambientes familiar e escolar: revisão sistemática. **CoDAS**, v. 28, n. 4, p. 470–479, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822016000400470&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 12/8/2019.

COELHO, R.; FERREIRA, P.; SUKIENNIK, R.; HALPERN, R. Child development in primary care: a surveillance proposal. **Jornal de Pediatria (Versão em Português)**, v. 92, n. 5, p. 505–511, 2016. Disponível em: <www.jped.com.brARTIGOORIGINAL>. Acesso em: 9/2/2019.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, 2014.

DOURADO, J. S.; MARIS, S.; LEMOS, A. Development of Communication of Children Aged Between One and Three Years Old and Their Relationship With the Family and School Environments. , v. 17, n. 2, p. 88–99, 2015.

EL, P.; PHUKA, J.; OCANSEY, E.; et al. A method to develop vocabulary checklists in new languages and their validity to assess early language development. **Journal Of Health, Population, And Nutrition**, 2018. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=mnh&AN=29751834&site=eds-live>. .

FLÓREZ ROMERO, R.; CASTRO MARTÍNEZ, J.; ARIAS VELANDIA, N. Propiedades psicométricas de la escala de lenguaje para preescolares (PLS-3) colombianos / Propriedades psicométricas da Escada de linguagem para pré-escolares (PLS-3) com crianças colombianas / Psychometric Properties of the Pre-school Language Scale (PL. **Pensamiento Psicológico**, v. 11, n. 1, p. 131–140, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612013000100009&lng=en&tlng=en>. .

HOFF, E. Desenvolvimento da linguagem nos primeiros anos de vida: mecanismos de aprendizagem e resultados do nascimento aos cinco anos de idade. **Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância**, p. 1–5, 2009. Disponível em: <http://www.enciclopedia-crianca.com/sites/default/files/textes-experts/pt-pt/2462/desenvolvimento-da linguagem-nos-primeiros-anos-de-vida-mecanismos-de-aprendizagem-e-resultados-do-nascimento-aos-cinco-anos-de-idade.pdf>. .

HSU, H. C.; IYER, S. N. Early gesture, early vocabulary, and risk of language impairment in preschoolers. **Research in Developmental Disabilities**, v. 57, p. 201–210, 2016. Elsevier Inc.

LAMEGO, D. T. DA C.; MOREIRA, M. C. N.; BASTOS, O. M. Diretrizes para a saúde da criança: o desenvolvimento da linguagem em foco. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 9, p. 3095–3106, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018000903095&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 28/7/2019.

LINDAU, T.; LUCCHESI, F.; ROSSI, N.; MARIA GIACHETI, C. **Systematic and formal instruments for language assessment of preschoolers in brazil: a literature review**. 2015.

MANZATO, A. J.; ADRIANA, P.; SANTOS, B. **A ELABORAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS NA PESQUISA QUANTITATIVA**.

MELLO, E. M. B.; GRAZZIOTIN, C. P. APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E NEUROCIÊNCIA: FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 111, p. 221–238, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8309>. Acesso em: 25/5/2020.

OLIVEIRA, J. B. A. E. Manual de orientação do programa Afa e Beto by instituto-alfa-e-beto - issuu. Disponível em: <https://issuu.com/instituto-alfa-e-beto/docs/manual_de_orienta____o_-_ok>. Acesso em: 22/4/2020.

PANES, ANA CARULINA SPINARDI, CORREA, C.; MAXIMINO, L. Checklist para identificação de crianças de risco para alterações de linguagem oral: nova proposta. , v. 30, 2018.

PATAH, L. K.; TAKIUCHI, N. Prevalência das alterações fonológicas e uso dos processos fonológicos em escolares aos 7 anos. **Revista CEFAC**, v. 10, n. 2, p. 158–167, 2008. FapUNIFESP (SciELO).

PEREIRA COSTA, P.; MEZZOMO, C. L.; SOARES, K. **Nov-Dez**. 2013.

PIZOLATO, R. A.; FONSECA, L. M. M.; BASTOS, R. DA S.; et al. Vigilância do desenvolvimento da linguagem da criança: conhecimentos e práticas de profissionais da atenção básica à saúde. **Revista CEFAC**, v. 18, n. 5, p. 1109–1120, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462016000501109&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 28/7/2019.

DE PONTONX, S.; LEROY-COLLOMBEL, M.; MORGENSTERN, A. How mother and child co-(re) construct non-conventional productions in spontaneous interaction. **First Language**, v. 39, n. 2, p. 220–242, 2019. SAGE Publications Ltd. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0142723718803155>. Acesso em: 20/4/2020.

PUGLISI, M. L.; BEFI-LOPES, D. M. Impacto do distúrbio específico de linguagem e do tipo de escola nos diferentes subsistemas da linguagem. **CoDAS**, v. 28, n. 4, p. 388–394, 2016.

SANDRI, M. A.; MENEGHETTI, S. L.; GOMES, E. Perfil comunicativo de crianças entre 1 e 3 anos com desenvolvimento normal de linguagem. **Revista CEFAC**, v. 11, n. 1, p. 34–41, 2009. FapUNIFESP (SciELO).

SCHACHINGER-LORENTZON, U.; KADESJÖ, B.; GILLBERG, C.; MINISCALCO, C. Children screening positive for language delay at 2.5 years: Language disorder and developmental profiles. **Neuropsychiatric Disease and Treatment**, v. 14, p. 3267–3277, 2018. Dove Medical Press Ltd.

SILVA, L. K.; LABANCA, L.; MELO, E. M. DA C.; et al. Identificação dos distúrbios da linguagem na escola. **Revista CEFAC**, v. 16, n. 6, p. 1972–1979, 2014. CEFAC Saúde e Educação. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462014000601972&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 25/10/2019.

SIM, F.; O'DOWD, J.; THOMPSON, L.; et al. Language and social/emotional problems identified at a universal developmental assessment at 30 months. **BMC Pediatrics**, v. 13, n. 1, p. 0–6, 2013.

VIANA, F. L.; SILVA, C.; RIBEIRO, I.; et al. **Instrumentos de avaliação da linguagem: uma perspetiva global**. 2017.

Nome do aluno: ____________________

Idade: ____ **anos**____ **meses** **Data da Observação:** ___/___/______

Nome do Educador **Ano:**

	Escala de rastreio do Desenvolvimento de Linguagem - 2 anos e 0 meses a 2 anos e 11 meses					
		0% a 10% Nunca	11% a 30% Raramente	31% a 60% Às vezes	61% a 90% Quase sempre	91% a 100% Sempre
1	Produz na fala sem omitir uma sílaba dentro da palavra quando fala? Ex: *neca* para boneca *(Esperado até 2 anos e 6 meses)*					
2	Repete um som existente na palavra em outra sílaba? Ex: *cacaco* para macaco ou *Picoca* para pipoca *(Até 2 anos e 6 meses)*					
3	Troca na fala os sons (s, z, x/ch, j, f, v) ou todos sons por (p, b, t, d, c/q, g)? Ex: *pada* para fada / *tapo* para sapo.					
4	Apresent na fala um vocabulário diversificado com substantivos (por exemplo, animais, partes do corpo, alimentos, vestuário), verbos, adjetivos e artigos					
5	Aprende novas palavras com facilidade, principalmente, substantivos.					
6	Recohece e imita sons de animais? Ex: Cachorro, galinha, gato.					
7	Reconhece objetos do dia-a-dia? Ex: copo, livros, lápis, lancheira, casaco, mochila.					
8	Reconhece partes do corpo (até quatro)? Ex: Aponta quando solicitado a mão, o pé, a barriga, a cabeça.					
9	Usa na fala a palavra "não" para responder? Ex: "Você quer brincar?(adulto pergunta)" - "Não!(criança responde)"					
10	Aponta com o dedo para o pequeno e o grande quando é pedido? Ex: "Onde está a bola grande?"					
11	Diz se os objetos estão abertos ou fechados? Ex: garrafas, caixas.					
12	Identifica objetos da mesma categoria semantica (diferentes frutas/ diferentes meios de transporte)? Ex: Carro, moto, barco					
13	Faz perguntas simples? Ex: "Acabou a estória? "; A mamãe já chegou?"					
14	Fala frases iniciadas com pronomes interrogativos (onde, quem e o que). Ex: "Onde está a mochila?; "O que tem de lanche?"					
15	Faz uso do Gerúndio na fala sem verbo auxiliar na frase. Ex: "Brincando"					
16	Usa preposições (do, da, para) e pronomes pessoais e demonstrativos (esse, isso, aquele). Ex: "Essa mochila é do meu amigo." "Essa bola é dela."					
17	Uso crescente de frases para se comunicar com os outros					

continuação

	Protocolo de Observação do Desenvolvimento de Linguagem - 2 anos e 0 meses a 2 anos e 11 meses					
		0% a 10% Nunca	11% a 30% Raramente	31% a 60% Às vezes	61% a 90% Quase sempre	91% a 100% Sempre
18	Fala frases de 3 ou 4 palavras? Ex: "Quero meu brinquedo novo."					
19	Responde perguntas simples? Ex: "Vamos tomar lanche? (adulto pergunta) " - "Eu não quero comer!(criança responde)."					
20	Responde questões com pronomes interrogativos (Onde, Quando, Como e Porque)? Ex: "Onde você deixou o casaco?" (adulto pergunta)." - "No parque (criança responde)."					
21	Segue instruções que envolvem duas ações? Ex: "Beba seu suco e depois jogue no lixo."					
22	Combina verbo ou substantivo com "lá" ou "aqui" em uma frase de duas palavras. Ex: "O brinquedo está aqui."					
23	Consegue explicar a mensagem de outra forma quando quem o ouvinte não o compreende?					
24	Responde quando alguém faz um comentário ou pergunta.					
25	Defende através da fala seus pertences? Ex: "Eu trouxe esse brinquedo."; "Esse sapato é meu!"					
26	Mostra idade com os dedos quando o inmterlocutor o pergunta					
27	Combina substantivos e adjetivos em frases de duas palavras? Ex: "De quem é a bola?"; "Onde está a bola?"					
28	Faz comentários enquanto brinca com os colegas de classe? Ex: Enquanto brinca de casinha, fala: "Eu gosto de bolo de chocolate."					
29	Faz perguntas, pedidos e comentários? Ex; "Meu lanche?" "Vou lavar a mão, está suja"					
30	É capaz de manter a conversação com poucas trocas de turnos (ora pergunta ora responde, mas natém o conteúdo a conversa).					

* O vocabulário esperado é entre 200 e 450 palavras. FONTE: Macias, 2002; Lanza e Flahive, 2008.

CAPÍTULO 9

DELINEANDO O PERFIL DA DOCÊNCIA NA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO OFERTADA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS MELHORES UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Data de aceite: 01/09/2022
Data de submissão: 05/07/2022

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa
Professor Titular. Faculdade de Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. Licenciado em Pedagogia. Bacharel e Especialista em Direito. Doutor em Educação
Belém – Pará
https://orcid.org/0000-0002-9975-9919

RESUMO: Definiu-se como objetivo desta pesquisa cartografar e refletir sobre o perfil dos docentes que atuam com a disciplina História da Educação no Curso de Pedagogia das instituições melhor classificadas no Ranking Universitário Folha, no ano de 2018. Quem são os docentes de História da Educação vinculados aos Cursos de Pedagogia que se ocupam do Magistério na Educação Superior das melhores Universidades do Brasil? Além das fontes bibliográficas que serviram de referência ao estudo, houve consulta à Plataforma Lattes para acessar o currículo lattes dos professores e obter informações sobre o vínculo institucional, tempo de atuação, gênero e formação acadêmica, produção científica, orientações e supervisões concluídas. Os docentes que se ocupam com o ensino da disciplina História da Educação nos cursos de Pedagogia das melhores universidades do Brasil, são de gêneros sexuais distintos, apresentam-se com regime de trabalho e ciclo profissional diferentes, detém formação de graduação em áreas diversas, onde a História, Pedagogia, Psicologia e Filosofia têm maior impacto, mas a área de Educação predomina quando se trata dos cursos de mestrado e doutorado. Além disso, são significativos os resultados de suas produções bibliográficas veiculadas em periódicos, livros e capítulos de livros, assim como profícuas as orientações promovidas junto aos acadêmicos da graduação, pós-graduação (*lato* e *stricto sensu*) e dos estágios pós-doutorais.

PALAVRAS-CHAVE: Docência no ensino superior. História da Educação. Curso de Pedagogia.

TRACING THE PROFILE OF THE PROFESSORIATE IN THE SUBJECT HISTORY OF EDUCATION OFFERED IN THE PEDAGOGY COURSES OF THE BEST BRAZILIAN UNIVERSITIES

ABSTRACT: It was defined as the objective of this research to map and reflect on the profile of professors who work with the History of Education discipline in the Pedagogy Course of the institutions best ranked in the Ranking Universitário Folha, in 2018. Who are the professors of History of Education in the Pedagogy Courses that deal with Teaching in Higher Education of the best Universities in Brazil? In addition to the bibliographic sources that served as reference for the study, the Lattes Platform was consulted to access the professors' Lattes curricula and obtain information on institutional affiliation, length of service, gender and academic training, scientific production, guidelines and completed supervisions. The professors who teach History of Education in

Pedagogy courses at the best universities in Brazil are of different genders, have different work regimes and different professional cycles, hold undergraduate degrees in different areas where History, Pedagogy, Psychology and Philosophy have greater impact, but the field of Education predominates when it comes to master's and doctoral courses. In addition, the results of their bibliographic productions published in journals, books and book chapters are significant, as are fruitful the guidelines promoted with undergraduate and graduate students (*lato* and *stricto sensu*) and post-doctoral internships.
KEYWORDS: Professoriate in higher education. History of Education. Pedagogy Course.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino da disciplina História da Educação no curso de Pedagogia, constituiu objeto de diversos estudos, tais como: Batos, Busnelos e Lemos (2006), Quadros (2006), Esquinsani (2006), Tambara (2006), Faria Filho e Rodrigues (2003). Quando se trata das pesquisas sobre a disciplina História da Educação, destacam-se os trabalhos de autoria de Orth (2006), Azevedo, Ismério e Silveira (2006), Amorim e Leite (2016), Borges e Gatti Júnior (2014).

Embora distintas temáticas tenham alimentado a construção do conhecimento histórico-educativo sobre variados objetos de estudos no campo da História da Educação, o perfil e a produção do conhecimento científico dos professores dessa disciplina que se ocupam do Magistério no Ensino Superior das universidades públicas, ainda não mereceu a devida atenção, o que torna inédito este estudo, diferenciando-o do trabalho sobre a produção científica em História da Educação em periódicos (H YASHI et al., 2008).

São raros os estudos cujos autores se dedicaram a analisar o perfil dos professores de História da Educação, como aquele conduzido por Souza e Ribeiro (2012), que priorizou o contexto brasileiro e as metodologias adotadas, tendo como público alvo 33 docentes que participaram do Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em São Luís - Maranhão, no ano de 2010.

Diante dessa incipiência, mostra-se oportuno conhecer o perfil dos professores que exercem o magistério na disciplina História da Educação, com ênfase à particularmente dos cursos de Pedagogia das melhores universidades brasileiras.

A produção desta pesquisa, portanto, teve por finalidade cartografar e refletir sobre o perfil dos docentes que atuam com a disciplina História da Educação no curso de Pedagogia das instituições melhor classificadas no Ranking Universitário olha.

O problema de pesquisa proposto está formulado na seguinte pergunta: Quem são os docentes de História da Educação vinculados aos Cursos de Pedagogia que se ocupam do Magistério na Educação Superior das melhores Universidades do Brasil?

A metodologia foi subsidiada em fontes bibliográficas, grades curriculares, programas de disciplinas e horários de aulas disponibilizados nos portais das instituições, no Sistema Integrado de Gerenciamento de Atividades Acadêmicas (caso da UNB) e,

na falta de informações em formato digital, contatos telefônicos (situação da UFRGS) e correspondências eletrônicas para retificar ou solicitar esclarecimentos (UFPR), mas principalmente mediante consulta aos currículos dos docentes, cujas informações foram acessadas na Plataforma Lattes http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do, no período de 28 de junho a 2 de julho do ano de 2022, totalizando 35 docentes de História da Educação.

Para efeito da seleção dessas instituições, adotou-se como referência o resultado do Ranking Universitário Folha, correspondente ao ano de 2018 http://ruf.folha.uol.com.br/2018/ranking-de-universidades/, do qual constavam, em ordem decrescente, como melhores universidades brasileiras, as seguintes instituições (USP, UFRJ, UFMG, UNICAMP, UFRGS, UFSC, UFPR, UNESP, UNB e UFPE).

Instituições	Docentes da disciplina História da Educação	Currículo Lattes certificado e
Universidade de São Paulo (USP)	Ana Luiza Jesus da Costa	21/04/2022
	Bruno Bontempi Junior	01/07/2022
	Diana Gonçalves Vidal	02/07/2022
	Maria Angela Borges Salvadori	01/06/2022
	Maurilane de Souza Biccas	10/05/2021
	Roni Cleber Dias de Menezes	15/05/2022
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Irma Rizzini	12/07/2021
	José Claudio Sooma Silva	24/06/2022
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Cynthia Greive Veiga	10/03/2022
	Marcus Aurélio Taborda de Oliveira	20/06/2022
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	André Luiz Paulilo	02/06/2022
	Lalo Watanabe Minto	29/06/2022
	Maria Cristina Menezes	18/03/2022
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Doris Bittencourt Almeida	23/06/2022
	Edison Luiz Saturnino	19/01/2022
	Maria Aparecida Bergamaschi	13/06/2022
	Natália de Lacerda Gil	30/03/2022
	Simone Valdete dos Santos	05/05/2022
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Ademir Valdir dos Santos	25/04/2022
	Carlos Eduardo dos Reis	13/01/2022
	Thaise Dias Alves	06/09/2021
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Carlos Eduardo Vieira	20/04/2022
	Cláudio de Sá Machado Júnior	17/06/2022
	Liane Maria Bertucci	02/07/2022
	Marcus Levy Bencostta	06/04/2022
	Samara Mendes Araújo Silva	21/04/2022

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	Rosa Fátima de Souza Chaloba	17/06/2022
Universidade de Brasília (UNB)	*Denylson Douglas de Lima Cardoso*	14/05/2022
	Juarez Jose Tuchinski dos Anjos	01/07/2022
	Maria Abadia da Silva	30/06/2022
	Vitor Goncalves Pimenta	09/05/2022
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)[1]	André Gustavo Ferreira da Silva	10/05/2022
	Fabio da Silva Paiva	06/06/2022
	Paulo Julião da Silva	23/06/2022
	Raylane Andreza Dias Navarro Barreto	27/06/2022

Quadro nº 01 – Certificação do currículo lattes

Fonte: Currículo Lattes dos docentes de História da Educação.

Na somatória dos currículos dos docentes, 3 fizeram as últimas atualizações nos meses de maio, julho e setembro do ano de 2021, os demais 32 certificaram no período de janeiro a julho do ano de 2022, inclusive 2 participantes deste grupo atualizaram dentro do intervalo delimitado para exame dessas fontes documentais.

Por se constituir componente curricular facultativo ou obrigatório, a História da Educação integrou o currículo de formação do professor primário nas diversas Escolas Normais fixadas e consolidadas no Brasil entre os Séculos 19 e 20. Nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, o Curso de Pedagogia teve sua origem no ano de 1939, passou por diferentes reformas curriculares e atualmente funciona na modalidade presencial ou a distância, com acesso público ou privado, em diferentes instituições de ensino superior, onde tal Disciplina também é ensinada. O que demonstra seu lugar destacado no âmbito da formação para o exercício do trabalho docente, seja nas Escolas Normais, nas Faculdades, Instituto, Centros de Ensino e Universidades.

A História da Educação está sujeita às mudanças organizacionais induzidas por reformas educacionais e curriculares, mas igualmente tem sua efetivação segundo o perfil do corpo docente que dela se ocupa, como também das instituições e cursos que a elegem enquanto componente importante da matriz curricular dos cursos de formação de professores.

Embora o período histórico das fontes bibliográficas esteja composto no intervalo de 2003-2016, as consultas aos currículos se referem à época contemporânea, cujos acessos ocorreram no ano de 2022. Neste caso, foram consultados os aspectos: Gênero sexual; Formação acadêmica/titulação; na atuação profissional (vínculo institucional, tempo de atuação na instituição selecionada); produção científica (artigos, livros e capítulos);

1 Embora conste do Horário 2021. 1 – VERSÃO FINAL, o nome de um professor de nome Ian, não foi possível saber qual o nome completo na relação de docentes vinculados ao Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação dessa instituição. Por isso, deixou de ser considerado para efeito do estudo. Disponível em: https://www.ufpe.br/dfsfe. Acesso em: 04 jul. 2022.

orientações e supervisões concluídas (iniciação científica, trabalho de conclusão de curso de graduação, monografia de especialização ou aperfeiçoamento, dissertações, teses e pós-doutorado). Portanto, a intenção foi contabilizar esses indicadores para, então, mapear o perfil dos docentes envolvidos com o ensino de História da Educação nas referidas instituições.

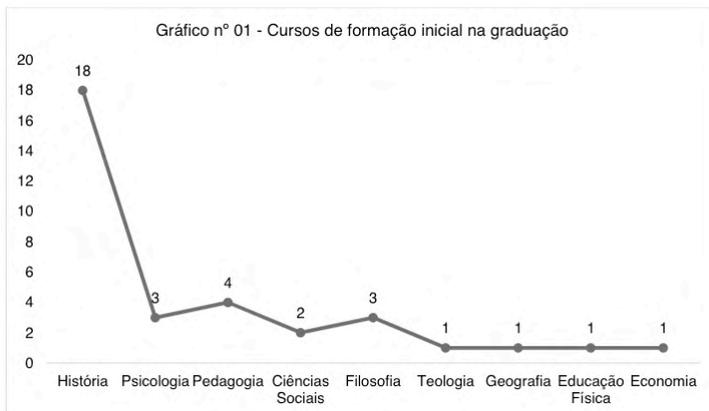
O estudo ficou sistematizado com esta introdução, na segunda parte, dedicada ao entendimento acerca da composição por gênero sexual e formação acadêmica dos docentes, a terceira, que versou sobre a produção científica, a quarta seção, na qual as análises incidiram sobre as orientações e supervisões concluídas, seguiu-se com a conclusão e as referências.

2 | GÊNERO SEXUAL E FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS DOCENTES

Ao verificar a composição do corpo docente que atua na disciplina História da Educação, nos cursos de Pedagogia das dez melhores universidades brasileiras, notou-se que, segundo o gênero a que pertencem, atualmente um total aproximado de 35 professores estão vinculados a essa disciplina, sendo 18 do sexo masculino (51,42%) e 17 do feminino (48,57%).

Na USP, houve concentração de 17,14% da amostra, a UFRJ e a UFMG participam com 5,71% cada, a UNICAMP e UFSC com 8,57% cada, a UFRGS, UFPR e a UFPE representadas individualmente com 14,28%, a UNESP com 2,85%, a UNB com 11,42% das ocupações funcionais vinculadas à disciplina História da Educação. Portanto, a USP, UFRGS, UFPR e a UFPE, são as universidades com o mais expressivo contingente de docentes.

2.1 A formação inicial nos cursos de graduação

Sobre a formação acadêmica dos professores de História da Educação com atuação nessas universidades, observando-se os cursos de graduação por eles frequentados, percebe-se uma composição bastante heterogênea que se ramifica entre História, Psicologia, Pedagogia, Ciências Sociais, Filosofia, Teologia, Geografia, Educação Física e Economia.

Fonte: Currículo Lattes dos docentes de História da Educação.

Sabendo-se que em um dos 35 currículos analisados o docente não registrou o curso de graduação frequentado, entre os 34 professores, 18 informaram ter cursado História (52,94%), outra parte de 4 são provenientes da Pedagogia (11,76%), enquanto a Psicologia (3) e a Filosofia (3) acumularam 8,8% cada. Nas Ciências Sociais houve 2 casos (5,88%) e nos cursos de Teologia, Geografia, Educação Física e Economia, verificou-se a presença de 1 caso para cada, representando 2,94% dos registros por docente.

Totalizando-se a relação dos cursos de graduação entre as instituições, no caso da USP, dos 6 docentes existentes, 4 obtiveram formação em História (66,66%) e 1 em Psicologia (16,66%), sendo que 1 deles deixou de informar em seu currículo lattes. Na UFRJ a distribuição ficou equitativa, tendo a Psicologia recebido 50% e a História a outra parcela de 50%. O mesmo ocorreu com a UFMG, na qual a tendência foi 50% vinculado a História e 50% ao cursou de Educação Física.

No espaço institucional da UNICAMP, o resultado indicou 33,33% oriundo de História, 33,33% da Economia e 33,33% da Psicologia. Na UFRGS, o predomínio ficou com a História somando 4 docentes (80%), e a Pedagogia 1 (20%). Na UFSC, a distribuição foi igualitária em 33,33%, respectivamente, para Pedagogia, História e Filosofia. Todavia, para a UFPR, 4 ocorrências incidiram na História (80%) e 1 para Filosofia (20%). O único caso da UNESP, esteve vinculado ao curso de Pedagogia, representando 100%. Da UNB, também foi proporcional a distribuição, uma vez que os cursos de Filosofia, Teologia, História e Ciências Sociais somaram 1 caso cada, atingindo a média de 25%, subsequentemente. Os docentes da UFPE, indicaram os cursos de Filosofia, Geografia, História e Ciências Sociais, com 25% para cada.

O curso de História se destacou como a graduação com maior representatividade entre as instituições analisadas, tanto que houve registro em 9 (90%) - USP, UFRJ, UFMG, UNICAMP, UFRGS, UFPR, UFSC, UNB, UFPE -, dentre as 10 que constituíram a amostra.

A Psicologia ganhou projeção na USP, UFRJ e UNICAMP (30%). Entretanto, a

Pedagogia esteve representada na UFRGS, UFSC e UNESP (30%). A Filosofia, por sua vez, foi o curso de formação inicial de alguns professores com atuação na UFSC, UFPR, UNB e UFPE (40%). O curso de Educação Física (10%) foi referido apenas na UFMG, enquanto o de Economia (10%) se fez presente na UNICAMP. A Teologia (10%) ocorreu na UNB e a Geografia (10%) somente na UFPE. No caso do curso de Ciências Sociais, foi indicado na UNB e UFPE correspondendo a 20% em relação ao total das instituições consideradas no estudo. Em alguns casos, constatou-se que os docentes concluíram mais de uma graduação, mas apenas uma delas foi considerada na amostra.

Instituições	Docentes da disciplina História da Educação	Formação acadêmica
Universidade de São Paulo (USP)	Ana Luiza Jesus da Costa	Graduação em História, Mestrado em Educação Cidadania e Exclusão Doutorado em Educação
	Bruno Bontempi Junior	Sem registro de graduação, Mestrado e Doutorado em Educação
	Diana Gonçalves Vidal	Graduação em História, Mestrado em História e Doutorado em Educação
	Maria Angela Borges Salvadori	Graduação em História, Mestrado em História e Doutorado em Educação
	Maurilane de Souza Biccas	Graduação em Psicologia, Mestrado e Doutorado em Educação
	Roni Cleber Dias de Menezes	Bacharelado e Licenciatura em História, Mestrado e Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Irma Rizzini	Graduação em Psicologia. Mestrado em Psicologia, Doutorado em História Social
	José Claudio Sooma	Bacharelado e licenciatura em História, Mestrado e Doutorado em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Cynthia Greive Veiga	Graduação em História, Licenciatura curta em Pedagogia (habilitação Administração e Supervisão da Escola de 1o grau), Mestrado em Educação, Doutorado em História
	Marcus Aurélio Taborda de Oliveira	Graduação em Educação Física, Doutorado em História e Filosofia da Educação
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	André Luiz Paulilo	Graduado em História, Mestrado e Doutorado em Educação
	Lalo Watanabe Minto	Graduado em Economia, Mestrado e Doutorado em Educação
	Maria Cristina Menezes	Graduação em Psicologia, Mestrado e Doutorado em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Doris Bittencourt Almeida	Graduação em História, Mestrado e Doutorado em Educação
	Edison Luiz Saturnino	Graduação em História, Mestrado e Doutorado em Educação
	Maria Aparecida Bergamaschi	Graduação em Educação Artística, Graduação em História, Mestrado e Doutorado em Educação
	Natália de Lacerda Gil	Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação
	Simone Valdete dos Santos	Licenciatura em História, Mestrado e Doutorado em Educação
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Ademir Valdir dos Santos	Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação
	Carlos Eduardo dos Reis	Graduação em História, Mestrado e Doutorado em História
	Thaise Dias Alves	Licenciatura em Filosofia, Mestrado em Educação, Doutorado em Filosofi
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Carlos Eduardo Vieira	Graduação em Licenciado em Filosofia, Mestrado e Doutorado em História e Filosofia da Educação
	Cláudio de Sá Machado Júnior	Graduação em História, Mestrado e Doutorado em História
	Liane Maria Bertucci	Graduação em História, Mestrado e Doutorado em História
	Marcus Levy Bencostta	Graduação em História, Mestrado e Doutorado em História Social
	Samara Mendes Araújo Silva	Graduações em: História, Comunicação Social-Jornalismo e Teologia, Mestrado e Doutorado em Educação
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	Rosa Fátima de Souza Chaloba	Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação
Universidade de Brasília (UNB)	Denylson Douglas de Lima Cardoso	Graduação em: Filosofia, Pedagogia, Ciências Sociais, Mestrado em Educação, Doutorando em Educação
	Juarez Jose Tuchinski dos Anjos	Graduação em Teologia, Graduação em Programa Esp. de Formação Pedagógica em Filosofia, Mestrado e Doutorado em Educação
	Maria Abadia da Silva	Graduação em História, Mestrado e Doutorado em Educação
	Vitor Goncalves Pimenta	Graduação e Licenciatura em Ciências Sociais, Mestrado e Doutorado em Antropologia
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	André Gustavo Ferreira	Graduação Licenciatura em Filosofia e em História, Mestrado em Filosofia e Doutorado em Educação
	Fabio da Silva Paiva	Graduação Licenciatura em Geografia e em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação
	Paulo Julião da Silva	Graduação Licenciatura em História, Mestrado em História Social da Cultura Regional, e Doutorado em História Cultural
	Raylane Andreza Dias Navarro Barreto	Graduação em Ciências Sociais, Mestrado e Doutorado em Educação

Quadro nº 02 – Gênero e formação acadêmica dos docentes.

Fonte: Currículo Lattes dos docentes de História da Educação.

Distribuindo-se a composição dos docentes segundo o gênero sexual e as instituições nas quais trabalham, chega-se ao seguinte resultado: na USP, 2 são do sexo masculino (33,33%) e 4 do feminino (66,66%); tanto na UFRJ como na UFMG, ocorreram 2 casos, sendo 50% para cada sexo; a UNICAMP e a UFSC participaram com 3 registros cada, onde 2 são masculinos (66,66%) e 1 do feminino (33,33%); na UFRGS a fração masculina foi de 1 caso (20%) e a feminina 4 (80%); a UFPR somou 3 homens (60%) e 2 mulheres (40%); na UNESP se concentra a presença com exclusividade a feminina; a UNB quantificou 3 homens (75%) e 1 mulher (25%).

Na UFRJ e na UFMG ambos os gêneros participam com a mesma quantidade, porém, os docentes do sexo masculino são a maioria na UNICAMP, UFSC, UFPR e UNB, correspondendo a 50% do total, mas na UFPE atingiram 75%. Na USP e na UFRGS, tem-se a superioridade feminina (20%), e na UNB somente a feminina (10%).

2.2 A formação e consolidação dos docentes nos níveis de mestrado e doutorado

No nível da Pós-Graduação, do total de 35 docentes, 34 já finalizaram a formação e consolidação no mestrado e doutorado 97,14%, mas 1 deles somente defendeu a dissertação e se encontra em processo de produção para conclusão da tese, portanto, ainda é doutorando (2,85%).

Do ponto de vista da formação pós-graduada, as informações extraídas dos currículos dos docentes permitiram assinalar a existência de perfis diversos quanto as áreas de concentração dos cursos de mestrado e doutorado.

Partindo-se dessa constatação, fica evidente a supremacia da área de Educação, pois alcançou a maior parcela da formação dos mestres e doutores. No entanto, houve quem tenha optado por cursar o mestrado e doutorado em História ou, o mestrado em História e o doutorado em Educação.

Pós-Graduações *Stricto Sensu* cursadas pelos docentes	**Docentes**	**%**
Mestrado e Doutorado em Educação	20	57,14
Mestrado em Educação Cidadania e Exclusão e Doutorado em Educação	1	2,85
Mestrado em História e Doutorado em Educação	2	5,71
Mestrado e Doutorado em História	3	8,57
Mestrado em Educação, Doutorado em Filosofi	1	2,85
Mestrado e Doutorado em História e Filosofia da Educação	1	2,85
Mestrado e Doutorado em História Social	1	2,85
Mestrado e Doutorado em Antropologia	1	2,85
Mestrado em Filosofia e Doutorado em Educação	1	2,85
Mestrado em História Social da Cultura Regional, e Doutorado em História Cultural	1	2,85
Mestrado em Psicologia, Doutorado em História Social	1	2,85

Mestrado em Educação, Doutorado em História	1	2,85
Doutorado em História e Filosofia da Educação	1	2,85
TOTAL	**35**	**100**

Quadro nº 03 – Áreas de incidência da formação pós-graduada dos docentes.

Fonte: Currículo Lattes dos docentes de História da Educação.

Cerca de 27,77%, ou seja, 10 docentes de História da Educação, cursaram o mestrado e o doutorado cruzando temáticas dentro da mesma área ou a partir de combinações entre áreas diversas, tais como: Educação, História, História e Educação, Educação e Filosofia História e Filosofia da Educação, História Social, Antropologia, Filosofia e Educação, História Social e História Cultural, Psicologia e História Social, Educação e História.

São variadas as fundamentações teóricas advindas das áreas que orientam o pensar e o agir dos professores de História da Educação, repercutindo, sobremaneira nas temáticas e objetos de estudos que eles priorizam em suas investigações e produções textuais materializadas nos artigos científicos, livros, capítulos de livros e nos trabalhos de dissertação e teses.

Ainda que a área de Educação resplandeça no perfil da formação pós-graduada desses professores, outras áreas também auxiliam no processo de entendimento dos fenômenos educacionais sob a perspectiva antropológica, histórica, filosófica social, cultural e psicológica.

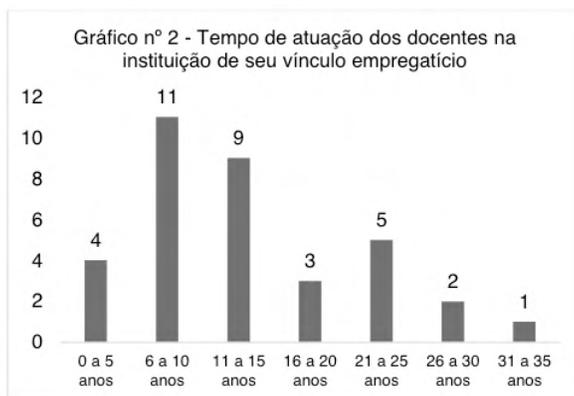
2.3 Regime de trabalho e tempo de atuação dos docentes

Adentrando-se na compreensão da composição do corpo docente que atua em História da Educação, a partir de seu vínculo funcional com a instituição, identificou-se que do total de 35, 32 deles são efetivos sob o regime de trabalho de dedicação exclusiva, o que equivale a 91,42%, e 3 são temporários/substitutos (8,57%), sendo que, em 1 caso, houve a contratação como 20h e 2 com 40h.

Instituições	Docentes da disciplina História da Educação	Vínculo	Início da Atuação	Tempo
Universidade de São Paulo (USP)	Ana Luiza Jesus da Costa	DE	2013	9
	Bruno Bontempi Junior	DE	2019	3
	Diana Gonçalves Vidal	DE	1996	26
	Maria Angela Borges Salvadori	DE	2008	14
	Maurilane de Souza Biccas	DE	2012	10
	Roni Cleber Dias de Menezes	DE	2013	9
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Irma Rizzini	DE	2006	16
	José Claudio Sooma Silva	DE	2010	12
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Cynthia Greive Veiga	DE	1990	32
	Marcus Aurélio Taborda de Oliveira	DE	2010	12
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	André Luiz Paulilo	DE	2011	11
	Lalo Watanabe Minto	DE	2014	8
	Maria Cristina Menezes	DE	1997	25
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Doris Bittencourt Almeida	DE	2010	12
	Edison Luiz Saturnino	DE	2016	6
	Maria Aparecida Bergamaschi	DE	1998	24
	Natália de Lacerda Gil	DE	2010	12
	Simone Valdete dos Santos	DE	1999	23
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Ademir Valdir dos Santos	DE	2010	12
	Carlos Eduardo dos Reis	DE	1999	23
	Thaise Dias Alves	20h	2015	7
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Carlos Eduardo Vieira	DE	1992	30
	Cláudio de Sá Machado Júnior	DE	2013	9
	Liane Maria Bertucci	DE	2002	20
	Marcus Levy Bencostta	DE	1997	25
	Samara Mendes Araújo Silva	DE	2014	8
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	Rosa Fátima de Souza Chaloba	DE	2016	6
Universidade de Brasília (UNB)	Denylson Douglas de Lima Cardoso	40h/s	2022	1
	Juarez Jose Tuchinski dos Anjos	DE	2016	6
	Maria Abadia da Silva	DE	2002	20
	Vitor Goncalves Pimenta	40h/s	2022	1
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	André Gustavo Ferreira	DE	2008	14
	Fabio da Silva Paiva	DE	2010	12
	Paulo Julião da Silva	DE	2016	6
	Raylane Andreza Dias Navarro Barreto	DE	2019	3

Quadro nº 4 - Tipo de vínculo empregatício e tempo de atuação do docente

Fonte: Currículos Lattes dos docentes de História da Educação.

Com base nesses indicadores, inspecionando-se o tempo de serviço na instituição universitária correspondente, selecionada para este estudo, percebeu-se a existência de diferentes fases, consubstanciadas em sete ciclos de atuação profissional: 0 a 5 anos; 6 a 10 anos; 11 a 15 anos; 16 a 20 anos; 21 a 25 anos; 26 a 30 anos e 31 a 35 anos.

Fonte: Currículos Lattes dos docentes de História da Educação.

Das informações exibidas no gráfico acima, depreende-se que os vínculos trabalhistas dos docentes sofrem segmentações que se distribuem em sete ciclos de cinco anos de duração para cada um. O segundo (31,42%) e o terceiro (25,71%) ciclos são aqueles que correspondem à maior proporção de professores com experiências acumuladas no ensino de História da Educação. Todavia, o quinto ciclo também absorve 14,28% desses professores, enquanto o início da série estatística reúne 11,42%. No sexto e sétimo ciclos, ficaram abrigadas as menores proporções que equivalem a 5,71% e 2.85%, ou seja, quanto mais longe no tempo, menor se torna a quantidade de docentes representados.

3 | PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS DOCENTES

Quanto à produção científica dos docentes que atuam no ensino da disciplina História da Educação, priorizou-se os trabalhos que circularam sob a forma de produção bibliográfica expressa em artigo científico publicados em periódicos, livros e capítulos de livros.

Entre os 35 professores considerados, somente 9 deles recebem os benefícios na condição de Bolsista Produtividade em Pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq[2], correspondendo a 25,71% dos casos,

2 Segundo as “normas gerais e específicas para as modalidades de bolsas individuais no País”, o candidato interessado em receber os benefícios da Bolsa Produtividade em Pesquisa, deve preencher os seguintes requisitos e critérios: Por categoria. Pesquisador **1**: 8 (oito) anos, no mínimo, de doutorado por ocasião da implementação da bolsa. Aqui, “o pesquisador será enquadrado em quatro diferentes níveis (A, B, C ou D), com base comparativa entre os seus pares e nos dados dos últimos 10 (dez) anos, entre eles o que demonstre capacidade de formação contínua de recursos

sendo que, dentre estes, 3 estão na categoria Produtividade em Pesquisa 2 (33,33%), na PP1A apenas 1 (11,11%), na PP1B com 1 caso (11,11%), na PP1C estão 3 (33,33%), e na PP1D somente 1 (11,11%).

Partilhando a quantidade dos professores bolsistas, segundo as instituições de seus vínculos, obtém-se a seguinte composição: a USP, UFMG e UFPR possuem 2 (22,22%) cada, totalizando 66,66% dos casos. A UNICAMP, UFRGS e a UNESP estão sucessivamente representadas com 1 caso (11,11%), acumulando 33,33%. Na UFRJ, UFSC, UNB e UFPE, não há registros para essa tipologia.

Instituições Universitária	Docentes da disciplina História da Educação	Produção científic		
		Artigo	Livro	Capítulo
Universidade de São Paulo (USP)	Ana Luiza Jesus da Costa	9	1	3
	Bruno Bontempi Junior PP2	33	3	25
	Diana Gonçalves Vidal PP1A	81	33	105
	Maria Angela Borges Salvadori	25	7	7
	Maurilane de Souza Biccas	12	9	16
	Roni Cleber Dias de Menezes	8	2	11
Total parcial		**168**	**55**	**167**
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Irma Rizzini	31	9	22
	José Claudio Sooma Silva	33	2	17
Total parcial		**64**	**11**	**39**
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Cynthia Greive Veiga PP1C	33	9	40
	Marcus Aurélio Taborda de Oliveira PP1C	55	12	48
Total parcial		**88**	**21**	**88**
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	André Luiz Paulilo PP2	53	5	19
	Lalo Watanabe Minto	23	5	14
	Maria Cristina Menezes	27	10	15
Total parcial		**103**	**20**	**48**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Doris Bittencourt Almeida PP2	44	11	29
	Edison Luiz Saturnino	7	--	2
	Maria Aparecida Bergamaschi	41	12	41
	Natália de Lacerda Gil	31	5	17
	Simone Valdete dos Santos	24	28	51
Total parcial		**147**	**56**	**140**

humanos". Pesquisador **2**: 3 (três) anos, no mínimo, de doutorado por ocasião da implementação da bolsa. Neste caso, "não há especificaç o de nível, será avaliada a produtividade do pesquisador, com ênfase nos trabalhos publicados e orientações, ambos referentes aos últimos 5 (cinco) anos". Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/2958271#PQ. Acesso em: 28 jun. 2022.

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Ademir Valdir dos Santos	46	1	17
	Carlos Eduardo dos Reis	14	4	7
	Thaise Dias Alves	3	2	--
Total parcial		**63**	**7**	**24**
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Carlos Eduardo Vieira PP1C	33	38	29
	Cláudio de Sá Machado Júnior	18	5	14
	Liane Maria Bertucci	31	5	27
	Marcus Levy Bencostta PP1D	56	47	22
	Samara Mendes Araújo Silva	7	10	22
Total parcial		**145**	**105**	**114**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	Rosa Fátima de Souza Chaloba PP1B	56	22	41
Total parcial		**56**	**22**	**41**
Universidade de Brasília (UNB)	Denylson Douglas de Lima Cardoso	4	--	7
	Juarez Jose Tuchinski dos Anjos	43	2	14
	Maria Abadia da Silva	23	26	14
	Vitor Goncalves Pimenta	8	2	2
Total parcial		**78**	**30**	**37**
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	André Gustavo Ferreira da Silva	28	8	28
	Fabio da Silva Paiva	3	7	3
	Paulo Julião da Silva	12	2	7
	Raylane Andreza Dias Navarro Barreto	32	16	36
Total parcial		**75**	**33**	**74**
Total		**987**	**360**	**772**
Total geral		**2.119**		

Quadro nº 05 - Produção científica dos docentes

Fonte: Currículo Lattes dos docentes de História da Educação.

Quando se explana a distribuição dos professores bolsistas produtividade em pesquisa, segundo o gênero sexual, encontra-se uma proporcionalidade na qual 5 casos estão vinculados ao masculino (55,55%) e 4 ao feminino (44,44%).

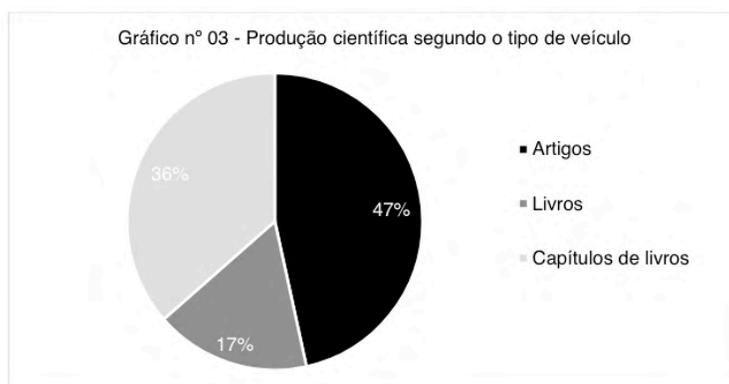
Ao observar a quantidade desses professores bolsistas a partir da instituição de seu vínculo, ficou evidente que, na USP, atingem 33,33% dos docentes que atuam com a História da Educação (1 feminino e 1 masculino); na UFMG, a cobertura se faz em 100% dos casos (1 feminino e 1 masculino); na UNICAMP chega a 33,33% (1 masculino); na UFRGS, fica com 20% (1 feminino); na UFPR, tem 40% (2 masculinos); e na UNESP, perfaz 100% (1 feminino).

É impactante a constatação de que o auxílio recebido pelos docentes vinculados à

Produtividade em Pesquisa – PQ, concedida pelo CNPq, repercute positivamente sobre aqueles que apresentam elevada quantidade de produção científica, seja no que se refere aos artigos científicos completos em periódicos, nos livros ou capítulos de livros anualmente publicados.

Pesquisa desenvolvida por Costa (2016, p. 7), evidenciou que no caso dos pesquisadores sênior, vinculados ao CNPq, suas trajetórias e carreiras são impactadas tanto pelas políticas públicas de financiamento estatais, quanto pelos fomentos concedidos por órgãos públicos e instituições similares, o que contribui com a elevação na produção científica desses sujeitos

Ressalte-se, igualmente, que, lendo-se as informações referentes às produções registradas nos currículos lattes dos docentes, muitas delas resultaram de investimentos intelectuais entre coautores, o que revela a importância das parcerias estabelecidas entre os pesquisadores e destes com seus orientandos de iniciação científica, de graduação, d especialização, do mestrado, doutorado e até estágio pós-doutoral. Contudo, para efeito deste estudo, independentemente de terem resultado de esforço coletivo, as produções foram atribuídas ao docente selecionado para compor a amostra.

Os artigos e capítulos de livros, correspondem aos tipos de produtos com maior ocorrência, mesmo entre os docentes que se encontram desprovidos dos benefícios da Bolsa Produtividade em Pesquisa - CNPq, porém, os livros ainda são veículos adotados por grande contingente dos pesquisadores, a fim de fazer circular o conhecimento sistematizado.

Fonte: Currículo Lattes dos docentes de História da Educação.

Ainda que não recebam a cobertura de incentivos financeiros, os docentes com dedicação exclusiva, pelo menos no âmbito das universidades federais, têm a possibilidade de compor seus planos de trabalho considerando carga horária para atividade de pesquisa, ensino e extensão, o que já é uma grande contribuição ao fomento da produção científic

brasileira.

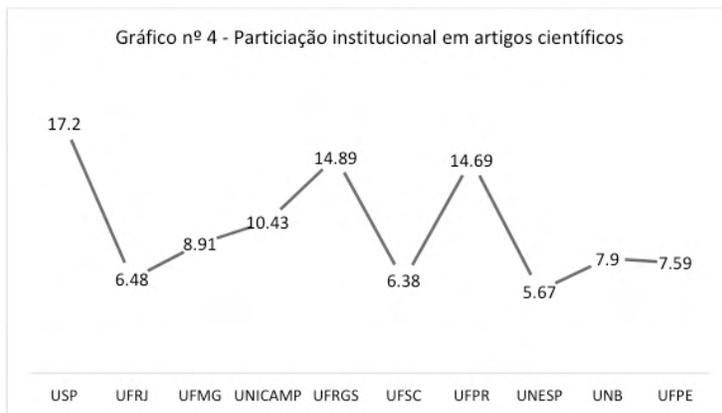
Não à toa se pode notar que 26 docentes de História da Educação (74,28%), dedicam-se assiduamente à produção científica, por mais que não disponham de benefícios concedidos por agências de fomento do tipo bolsa produtividade em pesquisa.

Com a disponibilidade de acesso remoto aos periódicos das diversas áreas, tornou-se mais eficiente o processo de submissão de trabalhos para publicação. No caso da História da Educação, existem revistas dedicadas ao tema, com fluxo contínuo de recebimento dos trabalhos de autores/coautores interessados, via sistema eletrônico e, até certo ponto, gratuitamente, tais como: Revista Brasileira de História da Educação https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/index; Revista História da Educação https://seer.ufrgs.br/asphe; Cadernos de História da Educação https://seer.ufu.br/index.php/che/; Revista de História e Historiografia da Educação https://revistas.ufpr.br/rhhe; Revista HISTEDBR online https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr.

Da parte das editoras, tornaram-se mais céleres os processos de publicação de livros em formatos impressos ou e-book, uma vez que passaram a disponibilizar seus sistemas em meio virtual, o que permite ao autor, ou coletivo de autores organizadores, realizar a submissão dos textos, efetuar pagamento dos valores correspondentes, assegurando-lhes um eficiente mecanismo de avaliação por pares, de venda, distribuição e registro em diferentes plataformas digitais de acesso público.

3.1 A produção sob a forma de artigos científico

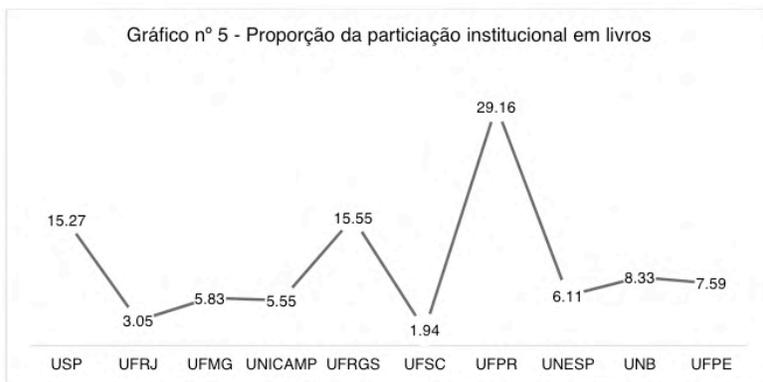
A produção docente na forma de artigo científico, é a parte com maior densidade que mobiliza os esforços para realização das pesquisas e a sistematização dos resultados em textos periodicamente submetidos a processos de publicação. Assim, os docentes vinculados às instituições universitárias, contribuem significativamente para que elas alcancem maior projeção e prestígio na sociedade, no meio acadêmico e científico

Um cálculo da proporção de artigos publicados pelos docentes das diferentes universidades brasileiras analisadas, mostra-se suficiente para perceber que essas instituições educativas são profundamente assimétricas, seja numérica ou percentualmente, já que somente 30% delas são responsáveis por 46,78% de toda a produção científic desse tipo.

Fonte: Currículo Lattes dos docentes de História da Educação.

A USP exerce a liderança em parte dessa produção, seguida pela UFRGS e pela UFPR. Entre as menores médias estão a UNICAMP, UFMG, UNB, UFPE, UFRJ, UFSC e a UNESP. Do ponto de vista da distribuição regional, nota-se a superioridade do Sudeste e Sul nessa composição, ainda que a participação das instituições do Centro-Oeste e do Nordeste supere algumas das universidades das regiões predominantes.

3.2 A produção de livros com autoria dos docentes

Embora seja extenso o volume de livros publicados pelos docentes que atuam com a disciplina História da Educação, viu-se que esse tipo de veículo corresponde à menor parcela da produção científica existente. No entanto, mostra-se ser importante fonte histórica para consulta por parte dos acadêmicos e pesquisadores em geral.

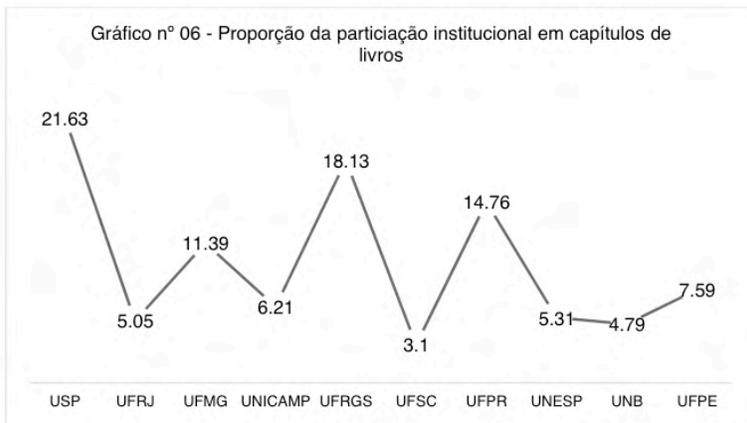
Tanto da parte dos professores que recebem bolsa produtividade em pesquisa, quanto daqueles que publicam sem essa fonte de fomento, o interesse por fazer circular parte de sua produção científica no formato de livros, oscila para mais ou para menos, podendo-se encontrar casos em que o professor bolsista acumula menor quantidade em relação aos não bolsistas.

Fonte: Currículo Lattes dos docentes de História da Educação.

Com base nessa representação gráfica, observa-se que a UFPR obteve a maior parcela percentual, seguida pela UFRGS com a segunda colocação e a USP ficando com a terceira posição. Essas três instituições acumularam o correspondente a 59,98% da produção aferida.

Embora permaneça a preponderância das regiões Sul e Sudeste na soma geral desse tipo de publicação, as instituições do Centro-Oeste (UNB) e do Nordeste (UFPE) atingiram médias superiores em relação a UFRJ, UFMG, UNICAMP, UFSC e UNESP, as quais estão melhor classificadas no Ranking Universitário Folha

3.3 Publicações expressas em capítulos de livros

Quando se analisa a proporção da produção científica que circulou em capítulos de livros, verifica-se ser quantitativa e percentualmente relevante o impacto desse formato de publicação utilizado pelos docentes, ainda que, no momento em que são comparadas as suas médias, a distribuição se manifeste de forma desigual entre eles e cada instituição universitária.

Os docentes contemplados com o benefício da bolsa produtividade em pesquisa, apresentam-se com expressiva quantidade de produção na maioria das instituições a que se encontram vinculados (80%), exceto em duas delas (20%), nas quais também é notória a participação daqueles dedicados a pesquisa sem dispor de tal apoio financeiro, cujas médias dos produtos superam a dos bolsistas, tal como ocorre nos casos da UFRGS e na UFPR.

Fonte: Currículo Lattes dos docentes de História da Educação.

Tal como verificado na análise dos indicadores sobre as publicações em artigos científicos, a USP, UFRGS e a UFPR, ocupam, sucessivamente, as três primeiras posições quando se considera o tipo de produto nominado capítulo de livro, acumulando-se a média de 54,52%, ficando a UFMG com a quarta colocação e a UFPE no quinto lugar entre as 10 melhores universidade do Brasil.

Outra vez, percebe-se que, priorizando-se os capítulos de livros, as regiões Sudeste e Sul se notabilizaram com o melhor conjunto de instituições participando do incremento da produção científica veiculada pelos docentes de História da Educação.

4 | ORIENTAÇÕES DE PESQUISAS ACADÊMICAS E SUPERVISÕES CONCLUÍDAS

Analisando-se as orientações e supervisões concluídas do tipo iniciação científica trabalhos de conclusão da graduação, monografias, dissertações, teses e pós-doutorado, orientadas pelos docentes que ministram a disciplina História da Educação, chega-se ao entendimento de que muitos desses professores estão envolvidos tanto com o ensino de graduação quanto da pós-graduação e, neste caso, repercute no número de trabalhos concluídos.

Foram identificadas situações em que o docente apenas orientou dissertações, ou, esses tipos de trabalhos ainda se encontram em processo de elaboração para posterior defesa e conclusão da formação de alto nível. Outros casos ocorreram em que os docentes somente orientaram trabalhos de iniciação científica, de conclusão da graduação e monografias de especialização. Excepcionalmente, um professor não esteve envolvido com nenhuma dessas atividades sob sua conduta.

As recorrentes leituras das informações registradas nos currículos lattes desses docentes, demonstrou que a maioria, dentre os que recebem a bolsa produtividade em

pesquisa, acumula experiências de orientação que se estendem da iniciação científica passando pelos trabalhos de conclusão de cursos de graduação, as monografia decorrentes de cursos de especialização, dissertações teses e estágios pós-doutorais.

Instituições	Docentes da disciplina História da Educação	Orientações concluídas					
		Ic	Tc	Mo	Di	Te	Pd
Universidade de São Paulo (USP)	Ana Luiza Jesus da Costa	11	6	2	2	--	--
	Bruno Bontempi Junior PP2	16	--	--	26	12	2
	Diana Gonçalves Vidal PP1A	25	2	--	18	17	17
	Maria Angela Borges Salvadori	7	2	--	11	1	--
	Maurilane de Souza Biccas	8	--	10	11	13	3
	Roni Cleber Dias de Menezes	7	3	1	--	--	--
Total parcial		**74**	**10**	**13**	**68**	**43**	**22**
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Irma Rizzini	25	9	--	10	4	--
	José Claudio Sooma Silva	8	18	--	8	3	--
Total parcial		**33**	**27**	**--**	**18**	**7**	**--**
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Cynthia Greive Veiga PP1C	23	10	--	23	19	5
	Marcus Aurélio Taborda de Oliveira PP1C	27	28	7	16	15	6
Total parcial		**50**	**38**	**7**	**39**	**34**	**11**
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	André Luiz Paulilo PP2	9	14	--	9	3	--
	Lalo Watanabe Minto	5	4	9	4	--	
	Maria Cristina Menezes	103	15	3	10	9	--
Total parcial		**117**	**43**	**12**	**23**	**12**	**--**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Doris Bittencourt Almeida PP2	32	21	--	11	3	--
	Edison Luiz Saturnino	40	--	26	--	--	--
	Maria Aparecida Bergamaschi	15	13	20	18	7	5
	Natália de Lacerda Gil	8	25	2	8	--	--
	Simone Valdete dos Santos	13	9	43	15	--	2
Total parcial		**108**	**68**	**91**	**52**	**10**	**7**
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Ademir Valdir dos Santos	10	2	8	19	6	--
	Carlos Eduardo dos Reis	--	8	5	11	--	--
	Thaise Dias Alves	--	3	--	--	--	--
Total parcial		**10**	**13**	**13**	**30**	**6**	**--**
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Carlos Eduardo Vieira PP1C	24	3	3	18	12	3
	Cláudio de Sá Machado Júnior	6	--	11	9	--	--
	Liane Maria Bertucci	8	3	--	14	5	2
	Marcus Levy Bencostta PP1D	35	1	--	16	8	3
	Samara Mendes Araújo Silva	--	24	--	--	--	--
Total parcial		**83**	**31**	**14**	**57**	**25**	**8**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	Rosa Fátima de Souza Chaloba PP1B	79	--	24	14	15	9
Total parcial		**79**	**--**	**24**	**14**	**15**	**9**
Universidade de Brasília (UNB)	Denylson Douglas de Lima Cardoso	--	--	--	--	--	--
	Juarez Jose Tuchinski dos Anjos	8	7	1	4	--	--
	Maria Abadia da Silva	6	13	3	31	7	--
	Vitor Goncalves Pimenta	--	2	--	--	--	--
Total parcial		**14**	**22**	**4**	**35**	**7**	**--**
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	André Gustavo Ferreira da Silva	7	6	2	8	1	1
	Fabio da Silva Paiva	--	19	3	--	--	--
	Paulo Julião da Silva	--	7	--	--	--	--
	Raylane Andreza Dias Navarro Barreto	26	6	62	15	3	--
Total parcial		**33**	**38**	**67**	**23**	**4**	**1**
Total		**584**	**280**	**244**	**369**	**161**	**58**
%		**34,46**	**16,50**	**14,38**	**21,75**	**9,49**	**3,41**

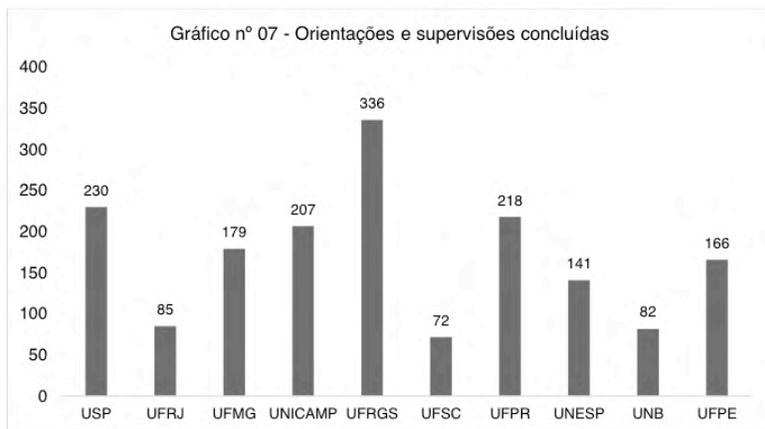
Quadro nº 06 – Pesquisas orientadas pelos docentes.

Fonte: Currículo Lattes dos docentes de História da Educação.

Os trabalhos de graduação e as monografias de especialização recebem pouca atenção da parte dos docentes bolsistas, embora ganhem maior propulsão entre os não bolsistas. Contudo, a iniciação científica, as dissertações, teses e supervisão de pós-doutorado, correspondem a atividades agregadoras de elevado valor entre os beneficiário de auxílio financeiro

Diante dessa proporção desigual, a iniciação científica acumulou 34,46% dos estudos orientados pelos docentes; os trabalhos de conclusão de curso de graduação atingiram 16,50%; as Monografias de especialização/aperfeiçoamento corresponderam a 14,38%; as dissertações ficaram representadas com 21,75%; as te es acumularam 9,49% e as supervisões pós-doutorais 3,41%.

Embora o mestrado e doutorado evidenciem significativas contribuições para a produção de conhecimento na área de Educação e no campo temático da História da Educação, a iniciação científica responde por exorbitante quantidade da produção científic anualmente orientada por esses docentes.

Avaliando-se a participação de cada instituição no total das orientações e supervisões concluídas, vê-se que, em ordem decrescente de classificação, a UFRJ, a UNB e a UFSC, registram as menores quantidades de trabalhos finalizados

Fonte: Currículo Lattes dos docentes de História da Educação.

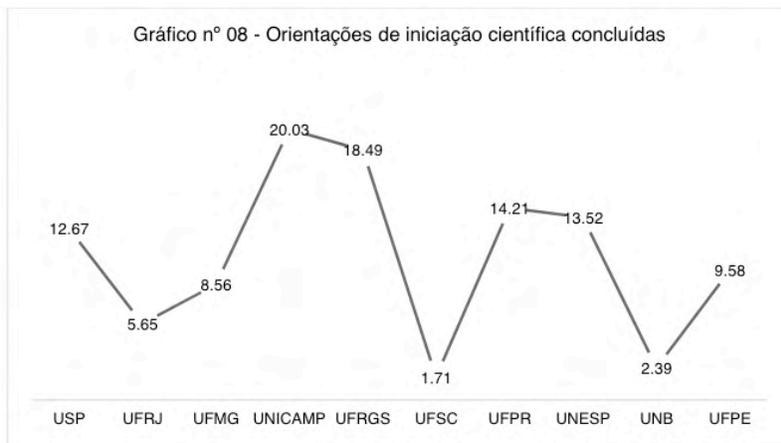
Em posição mediana se encontram a UNICAMP, a UFMG e a UFPE. Mas, no cômputo geral, as três primeiras colocações são assumidas, sucessivamente, pela UFRGS, a USP e a UFPR.

4.1 As orientações de iniciação científic

A iniciação científica representa uma das políticas públicas de efetiva consistência em todas as instituições analisadas. Dela participam tanto alunos do ensino médio quanto de graduação, uma vez que existem programas específicos que concedem bolsas, seja da demanda junto ao CNPq, ou das cotas desse órgão de fomento ofertadas por essas universidades. Além disso, alguns acadêmicos interessados, dispõem de seu tempo para integrar grupos e projetos de pesquisa na condição de voluntário[3].

Nota-se, portanto, que a iniciação científica é revestida de profunda importância para o desenvolvimento do pensamento científico e da ciência por parte de quem integra os programas disponibilizados, uma vez que cumpre "o papel complementar de melhoria da sua análise crítica, maturidade intelectual, compreensão da ciência e possibilidades futuras tanto acadêmicas como profissionais" (AVA-DE-MORAES e FAVA, 2000, p. 73).

No panorama de distribuição das orientações relacionadas à iniciação científica segundo as instituições de vínculo dos docentes, destaca-se que, em todas elas, esse tipo de atividade tem sido frequente, de modo a promover a participação em pesquisa entre os acadêmicos do ensino médio ou oriundo da graduação. Entretanto, em algumas dessas universidades, como a UNICAMP e a UFRGS, atingem elevada repercussão, projetando-as com o primeiro e segundo lugar na classificação, ficando a UFPR omo a terceira melhor.

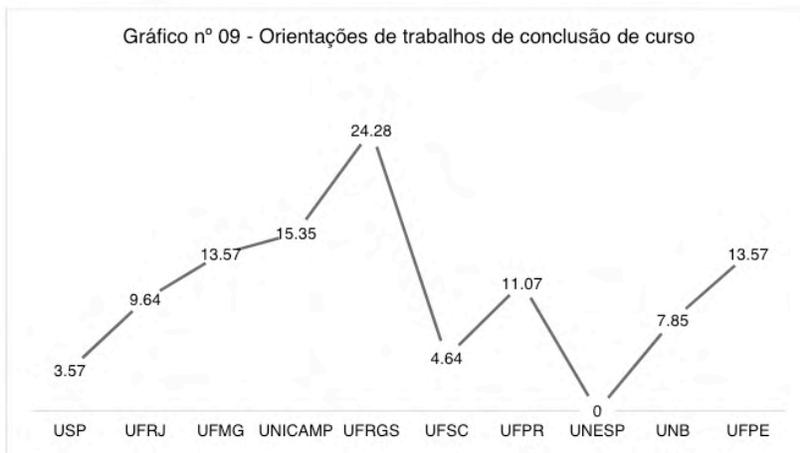
3 No âmbito do CNPq, existem Programas institucionais que disponibilizam bolsas de iniciação científica, aos quais muitos docentes concorrem, tais como: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), nas modalidades Iniciação Científica Júnior - ICJ (Ensino Médio) e Iniciação Científica - IC (Graduação). **Bolsas**. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/apresentacao13/. Acesso em: 05 jul. 2022.

Fonte: Currículo Lattes dos docentes de História da Educação.

Quando considerada a proporção de trabalhos orientados provenientes da iniciação científica, por instituição e sua equivalência em relação aos docentes bolsistas, em regra, estes acumulam o maior número de trabalhos concluídos. Contudo, houve casos em que um único docente, não bolsista, foi responsável por 88,03% (UNICAMP) e outro, beneficiári de auxílio financeiro, com 100% (UNESP) da quantidade da instit ição correspondente.

Por mais que as regiões Sul e Sudeste detenham as maiores médias de trabalhos concluídos, merece destaque a participação do Nordeste, expressa nos indicadores apresentados pela UFPE, cujos valores superam a UFMG, a UFRJ, a UNB e a UFSC.

4.2 Os trabalhos de conclusão de curso de graduação

Sabendo-se que os trabalhos de conclusão de curso correspondem ao terceiro tipo de produção acadêmica mais orientada pelos docentes, ao verificar sua distribuição entre as melhores instituições universitárias brasileiras, percebe-se que a UFRGS exerce a supremacia, alcançando 24,28%, seguida pela UNICAMP, cujo valor percentual chegou a 15,35%.

A UNESP e a USP obtiveram os dois piores resultados, mas a UFSC também foi identificada com baixa intensidade na orientação desses trabalhos. Em posição razoável ficaram classificadas a UFPR, UFRJ e a UNB, enquanto a UFMG e a UFPE igualaram seus resultados, posicionando-se em terceiro lugar.

Fonte: Currículo Lattes dos docentes de História da Educação.

Ainda que no total acumulado por região o Sudeste alcance melhor média percentual (42,13%) em relação ao Sul (39,99%), é nesta última que se localiza a UFRGS, instituição universitária com a mais expressiva representação, acumulando 24,28%. O Nordeste merece destaque, pois o resultado apresentado pela UFPE supera os valores da USP, UFRJ, UFSC, UFPR, UNESP e UNB.

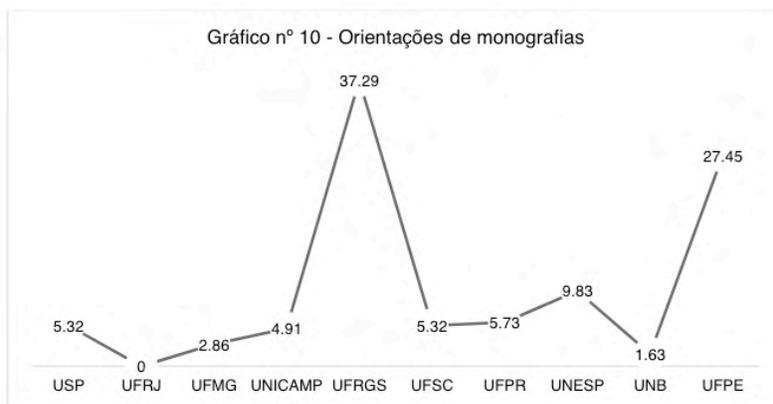
Comparando-se os resultados dos tipos de orientação, nota-se que em 4 (40%) dessas universidades analisadas (USP, UNICAMP, UFPR e UNESP) a iniciação científic tem melhor reputação em relação ao trabalho de conclusão de curso de graduação. Entretanto, inversamente, 6 (60%) instituições melhoram seus desempenhos (UFRJ, UFMG, UFRGS, UFSC, UNB e UFPE) quando este tipo sobrepõe aquele.

Em algumas ocorrências, os docentes bolsistas de produtividade em pesquisa não concluíram nenhuma orientação de trabalhos de conclusão de curso (casos da USP e UNESP), como, também, quando o fizeram, alguns deles permaneceram com a quantidade inferior aos não bolsistas (USP, UNICAMP, UFRGS e UFPR).

Houve situações em que a quantidade de trabalhos realizados decorreu única e exclusivamente da participação de docente bolsista (UFMG). Todavia, também foram identificados casos de absoluto predomínio de não bolsistas na condução dessas orientações (UFRJ, UNB e UFPE).

4.3 As monografias de especialização ou aperfeiçoament

As monografias concluídas em cursos de especialização ou de aperfeiçoamento, repercutem positivamente. Tanto é que ocupam a quarta colocação dentre os 6 tipos de orientações desenvolvidas pelos docentes de História da Educação, correspondendo a 14,38% do total.

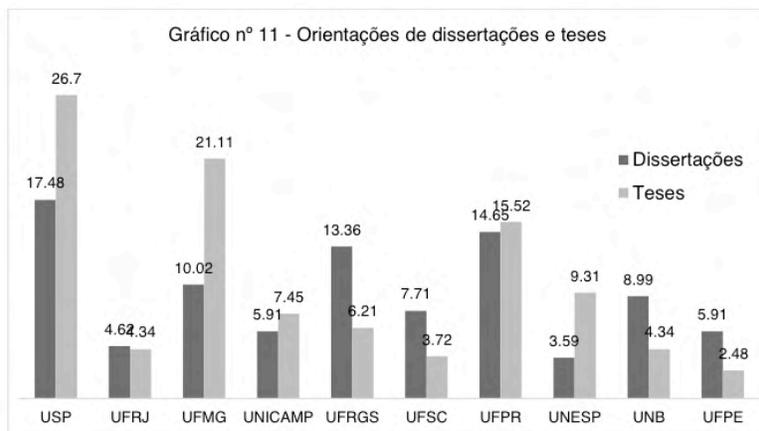
Esse tipo de trabalho desperta pouco interesse entre os docentes bolsistas, situação essa que se torna tão evidente ao se constatar que, para 6 deles (66,66%), não houve registros de monografias orientadas. Porém, a outra parcela de 3 (33,33%) participou com orientações vinculadas a esse tipo de atividade acadêmica.

Fonte: Currículo Lattes dos docentes de História da Educação.

Observando-se os indicadores contidos no gráfico acima, logo sobressai a expressiva representação ostentada pela UFRGS com a primeira colocação, seguida pela UFPE e UNESP, com a segunda e terceira posição, respectivamente.

Do ponto de vista da distribuição por quantidade das monografias, segundo as regiões brasileiras, o Sul contabilizou a maior parcela, enquanto o Nordeste assumiu a segunda maior participação e o Sudeste como terceira classificada. No caso da UFRGS e da UFPE, distinguem-se porque todos os trabalhos orientados estiveram sob a supervisão de docentes não bolsistas.

4.4 Dissertações e teses concluídas

Abordando-se a relação entre as dissertações e teses orientadas pelos docentes das diferentes instituições universitárias, chega-se à constatação de que esses tipos de trabalhos corresponderam ao segundo (21,75%) e quinto (9,49%) lugares.

Todos os 9 docentes bolsistas registraram em seus currículos diversas orientações de dissertações e teses já concluídas. Por sua vez, 18 docentes (51,42%) empreenderam esse processo mesmo sem dispor desse auxílio financeiro, inclusive respondendo pela maior quantidade dos produtos científicos desse tipo, dentre estes, em 7 casos, somente orientaram dissertações (38,88%). Além disso, outra parcela de 8 docentes ainda não concluiu a supervisão de nenhuma dessas pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação.

Fonte: Currículo Lattes dos docentes de História da Educação.

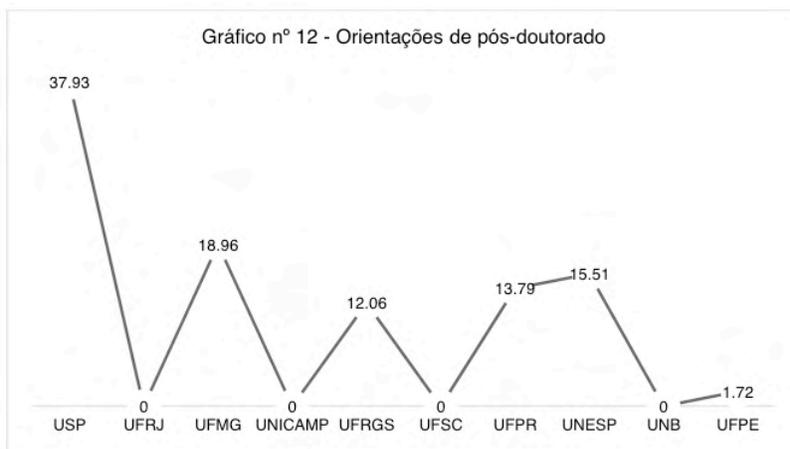
A USP exerce a liderança, tanto no que se refere a dissertações quanto a teses concluídas. A UFMG, que ocupa a quarta posição no primeiro segmento, destaca-se com a segunda, quando se considera o número de teses orientadas. A UFPR se firmou com a terceira classificação em ambos os tipos. Na UFRGS, obteve-se a ocupação do terceiro lugar em dissertação e sexto em tese. As demais instituições ficam distribuídas com as quotas complementares, revezando-se nas posições ocupadas segundo a média obtida.

As produções científicas consubstanciadas em dissertações e teses, representam o acúmulo de 31,24% de toda o acervo resultante das supervisões e orientações concluídas pelos docentes. Portanto, evidenciam que o campo da História da Educação também tem sido impulsionado no âmbito dos cursos de mestrado e doutorado em diversos programas de pós-graduação da área de Educação.

4.5 Supervisões de pós-doutorado

A experiência de supervisão de pós-doutorado[4], atualmente representa a menor parcela dos trabalhos orientados pelos docentes, correspondendo a 3,41% do total contabilizado e analisado. Contudo, mostra-se de vital importância, tanto para quem almeja realizar, quanto aos tutores que os recebem, pois é uma oportunidade de aprimoramento profissional na pesquisa, mas também enseja produções científicas no campo da História da Educação, uma vez que muitos dos pretendentes são supervisionados por docentes implicados com o ensino e pesquisa nessa disciplina.

4 De acordo com as informações obtidas junto à CAPES, considera-se que "O PNPD/CAPES, Programa Nacional de Pós-Doutorado da CAPES, é um programa de concessão institucional que financia estágios pós-doutorais em Programas de Pós-Graduação (PPG) stricto sensu acadêmicos recomendados pela CAPES". Seus objetivos visam: "promover a realização de estudos de alto nível; reforçar os grupos de pesquisa nacionais; renovar os quadros dos Programas de Pós-Graduação (PPG) nas instituições de ensino superior e de pesquisa; promover a inserção de pesquisadores brasileiros e estrangeiros em estágio pós-doutoral, estimulando sua integração com projetos de pesquisa desenvolvidos pelos Programas de Pós-Graduação no país". Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/pnpd-capes. Acesso em: 02 de jul. 2022.

Com base na quantidade das 10 melhores universidade do Brasil, notou-se que somente em 6 delas (60%) o estágio pós doutoral teve sua realização supervisionada por docentes de História da Educação, são os casos da USP, UFMG, UFRGS, UFPR, UNESP e UFPE.

Fonte: Currículo Lattes dos docentes de História da Educação.

Os estágios pós-doutorais já realizados, foram supervisionados por 12 docentes de História da Educação, sendo 5 do sexo masculino (41,66%) e 7 do feminino (58,33%), dentre os quais 7 bolsistas (58,33%) e 5 não bolsistas (41,66%). Os docentes com auxílio para a produtividade em pesquisa, conduziram a parte mais expressiva que contabilizou 45 propostas (77,58%), enquanto os não bolsistas assumiram 13 (22,41%) das ocorrências.

Considerando-se o nicho de cada instituição, viu-se que na USP os docentes bolsistas orientaram 19 (86,36%) demandas, e os não bolsistas 3 (13,63%). Na UFMG e na UNESP, todos os trabalhos ficaram sob a supervisão dos bolsistas (10 %), mas na UFPR, encontrou-se 6 (75%) estágios pós-doutorais provenientes da orientação de beneficiário de auxílio financeiro, enquanto 2 (25%) resultaram da participação de não bolsista. No caso da UFPE, a única ocorrência registrada (100%) proveio de docente que não recebe o auxílio financeiro do CNPq

5 | CONCLUSÃO

A realização deste estudo permitiu cartografar e refletir sobre o perfil dos docentes que atuam com a Disciplina História da Educação no Curso de Pedagogia das melhores instituições universitárias existentes no Brasil. Tornou possível, também, elucidar o problema de pesquisa com a identificação de quem são esses docentes, segundo o gênero, vínculo empregatício e tempo de trabalho, sua formação acadêmica da graduação ao doutorado,

a produção científica publica na forma de artigos, livros e capítulos de livros, bem como as orientações e supervisões concluídas, seja no nível da iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso de graduação, monografias, dissertações, teses e estágio de pós-doutorado.

Os docentes envolvidos com o ensino da disciplina História da Educação, são, em sua maioria, do sexo masculino, porém, também é acentuada a presença feminina. Essa composição, contudo, sofre variações quando verificada a representação de cada gênero sexual a partir das instituições que congregam esses profission is.

Uma vez analisada a formação acadêmica desses docentes, percebeu-se existir um perfil heterogêneo dos cursos de graduação frequentados, com destaque para História, Psicologia, Pedagogia, Ciências Sociais, Filosofia, Teologia, Geografia, Educação Física e Economia. O curso de História é aquele com maior incidência na formação inicial dos docentes de História da Educação, seguido por Pedagogia, Psicologia, Filosofia e o de Ciências Sociais.

Quando inspecionada a participação de cada curso segundo a instituição de vinculação do docente, o curso de História sobressaiu em relação aos demais, tendo sua representação indicada no perfil dos docentes com atuação profissional na USP, UFRJ, UFMG, UNICAMP, UFRGS, UFPR, UFSC, UNB, UFPE, sendo que na USP alcançou 60% e na UFRGS e UFPR 80% em relação ao total de cada instituição.

No que se refere à formação em nível de pós-graduação, houve identificação de diferentes áreas dos cursos de mestrado e doutorado frequentados pelos docentes de História da Educação. No entanto, a área de Educação é hegemônica, contudo, existem casos em que o mestrado e doutorado incidiram na área de História ou, o mestrado em História e o doutorado em Educação.

Quanto ao regime de trabalho, em regra, os docentes de História da Educação se vinculam às instituições mediante concurso público e exercem sua atividade sob a forma de dedicação exclusiva, mas, embora atinjam uma diminuta fração, alguns deles ingressam, provisoriamente, por processo seletivo para professor substituto, cujo contrato se expressa em 20h ou 40h.

Outro importante indicador foi o tempo de serviço já prestado pelos professores junto às instituições universitárias nas quais atualmente trabalham. A sistematização das informações permitiu perceber a composição de diferentes fases de atuação profissiona que se desdobram em 7 ciclos: 0 a 5 anos; 6 a 10 anos; 11 a 15 anos; 16 a 20 anos; 21 a 25 anos; 26 a 30 anos e 31 a 35 anos, com o segundo e terceiro ciclos agregando a maior quantidade de docentes, enquanto o sétimo, a menor.

Analisando-se a produção científica desses docentes, com ênfase em artigo científico, livros e capítulos de livros, sobressaiu a constatação de que muitos professores desenvolvem essas atividades de publicação sem dispor de qualquer auxílio financeiro enquanto uma parcela é subsidiada com a Bolsa Produtividade em Pesquisa concedida

pela agência de fomento CNPq.

Os docentes bolsistas pertencem a categorias distintas e se distribuem em apenas 8 dentre as 10 instituições analisadas, predominando o sexo masculino sobre o feminino. Seja da parte dos bolsistas ou de quem não as recebe, os artigos e capítulos de livros são os trabalhos mais recorrentes, entretanto, os livros também têm participação e impacto na produção científica em geral

As instituições universitárias são marcadas pela assimetria em relação aos resultados das pesquisas publicadas pelos docentes de História da Educação sob a forma de artigo científico em periódicos, uma vez que algumas delas detém o capital científic [5] de expressiva parcela dessa produção, com destaque para a USP, a UFRGS e a UFPR.

Com os capítulos de livros, a produção científica dos docentes também alcança significativo impacto, ainda que seja observada desigualdade em sua distribuição entre os docentes (com ou sem bolsa) e as respectivas instituições universitárias de seus vínculos profissionais. Sobressaindo-se a US , UFRGS e a UFPR nas três primeiras colocações.

Embora as regiões Sudeste e Sul predominem enquanto referência na produção científica, a participação do Centro-Oeste e do Nordeste igualmente é digna de registro, pois além da repercussão que provoca no volume dos trabalhos difundidos, chega até a superar os índices alcançados por instituições das regiões preponderantes.

Sobre as supervisões e orientações concluídas, foram muitos os processos de orientação praticados pelos docentes, o que impactou na iniciação científica, trabalhos de conclusão da graduação, monografias, dissertações, teses e pós-doutorado. Mas, houve casos em que o envolvimento se fez somente na iniciação científica, trabalho de conclusão da graduação e monografias de especialização ou na dissertação. Inclusive um caso em que o professor jamais orientou na instituição.

Para o grupo dos docentes bolsistas, as orientações concluídas, na maioria dos casos, abrangem a iniciação científica, os trabalhos de conclusão de cursos de graduação, as monografias decorrentes de cursos de especialização, dissertações teses e estágios pós-doutorais. Por outro lado, os não bolsistas cultivam com maior proporção os trabalhos de graduação e as monografias de especialização

Por mais que o mestrado e doutorado sejam significativos no processo de formação e consolidação do pesquisador, é na iniciação científica que se concentra a produção docente decorrente das orientações concluídas, especialmente na esfera da UNICAMP, UFRGS e a UFPR.

Os trabalhos de conclusão de curso de graduação predominam na UFRGS e na UNICAMP, ficando a UFMG e a UFPE empatadas na terceira colocação, mas a UNESP e a USP demonstraram os piores resultados para esse tipo.

As monografias de especialização ou aperfeiçoamento são pouco prestigiadas entre

---

5 Lobato (2015), estudou a relação entre o capital intelectual versus o capital cultural científico, tendo como objeto a produção acadêmica advinda dos programas de pós-graduação da área de Educação Física no Brasil.

os docentes bolsistas, porém, compõem as orientações de parte desse segmento. Entre as instituições, o domínio é da UFRGS, seguida pela UFPE e pela UNESP.

Tanto da parte dos docentes bolsistas quanto de alguns professores vinculados ao grupo que não as recebem, houve registro das dissertações e teses já concluídas, sendo a maior quantidade resultado do intenso trabalho desenvolvido por estes. Assim, tratando-se das dissertações, a USP, UFPR, UFRGS e a UFMG ocupam as quatro primeiras posições, sucessivamente. Para as teses, no entanto, observou-se a maior influência exercida pela USP, UFPR, UFMG e a UNESP.

Os estágios pós-doutorais ainda se apresentam de forma reduzida no panorama dos processos de orientações e supervisões concluídas pelos docentes de História da Educação. Todavia, constitui importante política pública voltada ao aprimoramento profissional de docentes e pesquisadores nacionais e internacionais. Conforme as informações extraídas dos currículos consultados neste estudo, atualmente essas experiências ocorrem na USP, UFMG, UFRGS, UFPR, UNESP e UFPE.

Os docentes que se ocupam com o ensino da disciplina História da Educação nos cursos de Pedagogia das melhores universidades do Brasil, são de gêneros sexuais distintos, apresentam-se com regime de trabalho e ciclo profissional diferentes, detém formação de graduação em áreas diversas, onde a História, Pedagogia, Psicologia e Filosofia têm maior impacto, mas a área de Educação predomina quando se trata dos cursos de mestrado e doutorado. Além disso, são significativos os resultados de suas produções bibliográfica veiculadas em periódicos, livros e capítulos de livros, assim como profícuas as orientações promovidas junto aos acadêmicos da graduação, pós-graduação (lato e stricto sensu) e dos estágios pós-doutorais.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Roseane Maria de; LEITE, Artur Alexandre de Mendonça. A Disciplina de História da Educação: Espaços Híbridos e Caminhos Alternativos ao (Re)Pensar a Prática Docente por meio da Diversidade Cultural. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 14, n. 3, 2016. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/33147. Acesso em: 4 jun. 2022.

AZEVEDO, Regina Quintanilha; ISMÉRIO, Clarisse; SILVEIRA, Marilene Vaz. Apontamentos sobre a disciplina História da Educação na Universidade da Região da Campanha – Urcamp (1959-2001). **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 275–294, 2006. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29418. Acesso em: 4 jun. 2022.

BASTOS, Maria Helena Camara; BUSNELO, Fernanda de Bastani; LEMOS, Elizandra Ambrosio. A disciplina História da Educação no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1942-2002). **Revista História da Educação**, *[S. l.]*, v. 10, n. 19, p. 181–212, 2006. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29412. Acesso em: 31 maio. 2022.

BORGES, Bruno Gonçalves; GATTI JÚNIOR, Décio. Os repertórios da disciplina história da educação: nobres objetivos, extensos conteúdos e a bibliografia dos manuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 58, p. 257-275, set. 2014. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640392/7951. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. **Bolsas**. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/apresentacao13/. Acesso em: 05 jul. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Programa Nacional de Pós-Doutorado/Capes (PNPD/CAPES)**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/pnpd-capes. Acesso em: 02 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. **RN-028/2015. BOLSAS INDIVIDUAIS NO PAÍS**. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/2958271#PQ. Acesso em: 28 jun. 2022.

COSTA, Renato Pinheiro da. **Trajetória de consolidação na produção científica do pesquisador sênior**. 2016. 274 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. A história da educação no curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo: aportes na história recente em busca de novas perspectivas. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 19, p. 253-261, abr. 2006. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29416 Acesso em: 31 maio. 2022.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; RODRIGUES, José Roberto Gomes. A história da educação programada: uma aproximação da história da educação ensinada nos cursos de pedagogia em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de História da Educação**. n° 6 jul./dez. 2003. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38699. Acesso em: 31 maio. 2022.

FLAVIO FAVA-DE-MORAES, Flavio. FAVA, Marcelo. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. **São Paulo em Perspectiva**, 14(1) 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/spp/a/jPHKPG8MJtsHnyqF4PfMLDC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 04 jul. 2022.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Ranking Universitário Folha 2018**. Disponível em: https://ruf.folha.uol.com.br/2018/ranking-de-universidades/ Acesso em: 05 jul. 2022.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini et al. História da educação brasileira: a produção científica na biblioteca eletrônica SCIELO. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 29, n. 102, p. 181-211, jan./abr. 2008.

LOBATO, Antonino Cezar Leite. **Capital intelectual versus capital cultural científico no campo acadêmico da Educação Física**. 2015. 208 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015. Programa de Pós-Graduação em Educação.

ORTH, Miguel Alfredo. A disciplina de História da Educação na Faculdade e no Centro Universitário La Salle. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 19, p. 229-242, abr. 2006 Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29414/pdf. Acesso em: 01 jun. 2022.

QUADROS, Claudemir de. Aspectos da trajetória da disciplina História da Educação no curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria: temas clássicos e ordem cronológica. **Revista História da Educação**, *[S. l.]*, v. 10, n. 19, p. 213–228, 2006. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29413. Acesso em: 31 maio. 2022.

TAMBARA, Elomar Antonio Callegado. História da Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 301–308, 2006. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29421. Acesso em: 31 maio. 2022.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia Vespertino. **Grade Curricular**. Disponível em: https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/jupCarreira.jsp?codmnu=8275. Acesso em: 05 jul. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Faculdade de Educação. **Disciplinas de graduação - FE - 2s 2022**. Disponível em: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1oeM-SIPMjJmPevrWWIp7nqXcAhKjsBhbCD3zefxbRk0/edit#gid=1534237315. Acesso em: 21 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. CURSO DE PEDAGOGIA - **Horário de Aulas - 1º Semestre de 2022**. Disponível em: file:///C:/Users/DELL/Downloads/Distribuicao de-Salas-Pedagogia.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Centro de Educação. Coordenação de Licenciatura em Pedagogia. **Horário 2021. 1 – VERSÃO FINAL**. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/39399/0/HOR%C3%81RIO+2021.1+-+DIVULGACAO.pdf/9206ada8-834b-4d5a-bac6-4ed466df90cc. Acesso em: 22 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. **Quadro de horário do curso de Pedagogia para 2022.1**. Disponível em: https://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2022/03/Quadro-de-hor%C3%A1rio-das-aulas-2022_vers%C3%A3o-final-2.pdf Acesso em: 22 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Educação. **Curso de Pedagogia**. Disponível em: https://educacao.ufpr.br/pedagogia/docentes/ Acesso em: 05 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Faculdade de Educação Coordenação de Pedagogia. **Horário 2022/1**. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2022/04/Horario-Pedagogia-2022.1-21-04-22-com-salas-PDF.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia. Disponível em: https://www.ufrgs.br/pedagogia/. Acesso em: 05 jul.2022.

UNIVERSIDADE PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO. **Proposta de horário - 2022 Curso de Pedagogia - 1º Semestre**. Disponível em: https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/pedagogia/proposta-horario-2022-ped.pdf. Acesso em: 32 jun. 2022.

UNIVRSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. **Ensino. Consulta de Turmas**. Disponível em: https://sig.unb.br/sigaa/public/turmas/listar.jsf Acesso em: 02 jul. 2022.

CAPÍTULO 10

EXPERIÊNCIAS DO PIBID COM AGRICULTURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Data de aceite: 01/09/2022
Data de submissão: 08/07/2022

Jadiel Aguiar e Silva
Escola de Engenharia de São Carlos – Universidade de São Paulo EESC/USP
São Carlos - SP

Vânia Galindo Massabni
Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" – Universidade de São Paulo ESALQ/USP
Piracicaba - SP

RESUMO: O objetivo deste capítulo é relatar e discutir as contribuições e desafios no trabalho de formação de professores para a educação profissional com alunos de Licenciatura no Programa PIBID, a fim de reconhecer suas especificidades, tendo como recorte práticas de agricultura como a construção de hortas em uma escola técnica. O grupo do subprojeto PIBID atuou por 2 anos em uma escola de educação profissional pública da rede técnica estadual de São Paulo que ficava na zona urbana de uma cidade de pequeno porte. Além da docente universitária proponente do subprojeto, participou uma professora supervisora do PIBID e colaboraram outros professores da escola, além de dez alunos de Licenciatura, ainda que houvesse revezamento ano a ano. O trabalho com hortas exigiu ressignificar a atividade prática como metodologia de ensino junto aos alunos de Licenciatura envolvidos. A horta foi reconhecida como espaço pedagógico, no sentido de serem plantadas para se aprender com elas, não para se produzir, necessariamente.Os licenciandos do PIBID optaram por uma educação dialógica, na linha freiriana, passaram a questionar os alunos, e a buscar e analisar opções para solução dos problemas. Pensar a educação profissional requer reconhecer que professores, ao atuarem neste campo, necessitam saber mais do que técnicas empregadas no trabalho em específico, numa perspectiva crítico- reflexiva

PALAVRAS-CHAVE: Agricultura; Ensino; PIBID.

EXPERIENCES OF PIBID WITH AGRICULTURE IN VOCATIONAL EDUCATION

ABSTRACT: The objective of this chapter is to report and discuss the contributions and challenges in the work of training teachers for professional education with Licentiate students in the PIBID Program, in order to recognize their specificities, having as a cut agricultural practices such as the construction of vegetable gardens in a technical school. The PIBID subproject group worked for 2 years in a public professional education school of the state technical network of São Paulo, which was located in the urban area of a small city. In addition to the university professor proponent of the subproject, a supervisor professor from PIBID participated and other professors from the school collaborated, in addition to ten undergraduate students, although there was a rotation from year to year. The work with vegetable gardens required re-signifying the practical activity as a teaching methodology with the Licentiate students involved. The vegetable

garden was recognized as a pedagogical space, in the sense of being planted to learn from them, not necessarily to produce. analyze options for solving the problems. Thinking about professional education requires recognizing that teachers, when working in this field, need to know more than techniques used in specific work, in a critical-reflexive perspectiv
KEYWORDS: Agriculture; Teaching; PIBID.

INTRODUÇÃO[1]

O ensino médio tem sido um dos níveis de ensino com índices preocupantes de evasão escolar. As desigualdades de acesso nas diferentes regiões do país, principalmente nas áreas rurais, decorrem de diferentes fatores, restringindo o acesso e permanência na educação escolar e o prosseguimento dos estudos no ensino médio destes jovens (Kohatsu, 2006). Neste sentido, a busca pela educação profissional articulada à escolarização no ensino médio regular é uma alternativa de qualificação para estes jovens e, entre estas alternativas, estão os cursos da área agropecuária, área em que desenvolvemos uma experiência formativa com alunos de licenciatura no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da CAPES- Brasil).

Portanto, o objetivo deste artigo é relatar e discutir as contribuições e desafio no trabalho de formação de professores para a educação profissional com alunos de Licenciatura no Programa PIBID, a fim de reconhecer suas especificidades, tendo como recorte práticas de agricultura como a construção de hortas em uma escola técnica. Pelas próprias características do subprojeto PIBID, denominado “Atividades práticas e de informática nas escolas públicas” (MASSABNI e PIPITONE, 2013), este recorte prioriza o desenrolar de metodologias de ensino. No eixo em que trabalhamos, discutimos como viabilizar atividades práticas nas escolas, como as que se apoiam na elaboração de hortas, durante o processo formativo dos licenciandos.

O tema da formação de professores para a educação profissional foi alvo de atenção recente na política educacional brasileira e entre educadores, quando aventada a possibilidade de que pessoas com “notório saber” pudessem ensinar. Isto significa exercer o ofício de professor sem ter formação para tal, inferindo que, em certos casos ou para determinadas pessoas, ela é desnecessária. O relato abordado neste texto colabora com um argumento justamente contrário: é preciso formação específica e construção de uma identidade profissional para a área

As iniciativas de se formar professores que atuem nas escolas dedicadas a certificar para o trabalho precisam ser efetivamente valorizadas, se o que se pretende é ter professores qualificados para a atuação e comprometidos com a escolarização dos nossos jovens. Conforme Carmen Vidigal Moraes (2000), o ensino técnico é sistematicamente

1 Alguns aspectos deste texto fizeram parte do livro Formação de Professores para a Educação Profissional, que coordenamos. Outros pontos, como a necessidade formativa de professores para a educação profissional e ausência de atenção à temática são apreciados em capítulo específico do livro: “Formação de professores para a educação profissional: uma questão em aberto”.

relegado a um segundo plano nas discussões educacionais.

E, por este motivo, a formação de professores, neste campo, é discussão ainda mais difusa.Nota-se que pouca atenção é dada ao tema formação de professores para ensinar nas escolas que se dedicam à educação profissional (Massabni, 2016)

Como formar professores para a educação profissional que sejam reflexivos e analisem as metodologias de ensino presentes na escola técnica? Como formar para que, na aprendizagem da docência, tragam a possibilidade de formar para o trabalho, sendo tecnicamente capacitados e ao mesmo tempo almejem um projeto escolar emancipador para os jovens na sociedade? Como prepara-los para, em conjunto com estudantes da educação profissional, desenvolverem sua identidade docente?

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na educação brasileira, o ensino médio carece de grande atenção, visto ser o nível de ensino em que problemas como o abandono da escola por motivos como a busca de emprego e a presença do jovem, quando se mantém na escola, de uma vida escolar que pouco sentido encontra no currículo ensinado são facetas da mesma moeda.

Estes problemas refletem uma questão mais abrangente, referente à finalidad do ensino médio em que as finalidades propedêuticas, de preparação para prosseguir estudos em nível superior e a formação para a cidadania e vida no trabalho, entram em disputa. Nesta disputa, estão implicados projetos educativos para a sociedade, em que pese a histórica divisão da escola para preparação o trabalho técnico oferecido a crianças e jovens de classe social menos favorecida e a escola de preparação intelectual oferecida aos demais.

Estes projetos em disputa refletem a dualidade estrutural da formação para o trabalho na escola, pois o sistema educativo brasileiro foi assentado em dois ramos escolares distintos, um destinado a formar trabalhadores instrumentais e outro para formação de intelectuais (Kohatsu, 2006). Historicamente, a divisão das escolas em propedêutica e profissional seguiu a lógica da divisão social técnica do trabalho: educação profissional é para trabalhadores e educação humanística para os que se preparam para serem dirigentes e intelectuais na sociedade, em tese uma elite a quem é reservado o exercício intelectual. Segundo Acácia Kuenzer (2001), esta diferenciação torna a escola antidemocrática e a autora, citando Gramsci, advoga que a formação profissional passa a ser excludente ao perpetuar a diferença de classes, impedindo o trabalhador de ascender aos postos destinados aos que tem formação para dirigentes.

Uma escola pública, de qualidade, para todos, que favoreça o enfrentamento das condições de vida adversa e inclusão com condições dignas no mundo do trabalho pode ser a perspectiva de um dos projetos. Por outro lado, exclusão e diferença, podem marcar a disputa por outros projetos de sociedade. Não é à toa, portanto, que muito se discute sobre

a reforma do ensino médio, última etapa da educação básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996).

A legislação brasileira foi pródiga em estabelecer a educação profissional como um item, valorizando-a ao localizá-la em um capítulo específico: o Capítulo IV – Da Educação Profissional. Nele, se estabelece que a "educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.".

A ideia de uma escola unitária e politécnica tem o trabalho como princípio educativo e a integração entre ciência e cultura no processo formativo como base para se conceber a formação escolar (SAVIANI, 2007).

Conforme Kuenzer (1999), a base *taylorista- fordista* é a concepção da organização fabril fragmentada e hierarquizada, em que cada trabalhador realiza uma função específic em um tempo e deve realiza-la com destreza, para assim, garantir a produtividade. Nesta base, o trabalho é regido pelo tempo e por ações mecânicas, ambos regulados por uma fiscalização rigorosa e cotidiana

Ainda segundo esta autora (Kuenzer, 1999), este modelo requer um grande número de trabalhadores, que executa atividades repetitivas em funções estanques, inseridos em uma estrutura organizacional rígida e hierárquica, cuja finalidade é a produção em massa de produtos pouco diversificados

Em decorrência, uma pedagogia que busque o disciplinamento do aluno alia-se a seleção e organização rígida de conteúdos, evitando a interdisciplinaridade e mantendo a linearidade (e sequenciamento) destes. O método expositivo e as cópias, complementadas por resposta aos questionários que exigem memorização, se constituem em formas de ensino que colaboram ao que se espera do trabalhador no processo produtivo.

Por outro lado, a flexibilização do trabalho e novas exigências ao trabalhador, que vão da necessidade de aprender em contextos novos a buscar soluções para problemas a fim de aumentar a produtividade em um modelo que tende a inserir a ótica neoliberal traz desafios a formação do trabalhado .

É posta em questão uma formação que se centra na qualificação técnica sem articular-se às tarefas cognitivas de compreensão, de reflexão sobre o fazer e suas consequências, situadas no campo ético-moral, de criação que envolve resolver problemas e modos de lidar com imprevistos, entre outras. A criticidade se faz necessária para compreender "o que faz, por que faz e para quem faz" e requer conhecer e refletir sobre as possibilidades de exploração do trabalho e as vias de fortalecimento do trabalhador.

Imbernón (1994) defende a ideia de que o professor comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral, mas que seus esforços dependem da corresponsabilização de outros agentes sociais na tarefa de educar. Neste sentido, ainda que a tarefa do professor na educação dos jovens da educação profissional dependa desta corresponsabilização, cabe a ele buscar este conhecimento pedagógico específico a

fim de melhor auxiliar o educando em seu processo formativo.

Para Nóvoa (1992, p. 25) formar bem professores é propiciar os "meios de um pensamento autônomo", em que a formação docente ocorra pela construção e não por acúmulo de informações, o que requer um investimento com vistas à construção de uma identidade.

A reflexão sobre a prática, na ação e sobre a ação, é fundamental para redimensionar a aprendizagem profissional. Na docência, repensar a prática pedagógica, fundamentando-a em teorias e justificativas, é um caminho na aprendizagem da docência defendido por Zeichner (1993). Aprender a ensinar nas condições reais da docência pode tornar mais frequente o uso de atividades práticas nas escolas, aprendizagem que envolve reflexã antes, durante e após a aula prática realizada. Os professores, ao não refletirem sobre sua forma de ensinar, aceitam com naturalidade a realidade cotidiana da escola, sem considerar a realidade vivida como uma entre outras possíveis, tendendo a aceitar "automaticamente o ponto de vista normalmente (ZEICHNER, 1993).

Há um consenso na área de formação docente, até o momento, que o professor deve ser formado como um profissional prático-reflexivo, recorrendo à investigação de sua prática como forma de decidir como agir, com preparo intelectual para planejar, decidir e propor formas de ensino que comporão a sua prática pedagógica e sua relação com os alunos, dentro e fora da sala de aula. A formação de professores prioriza conhecimentos, destrezas e atitudes de reflexão e investigação da própria prática, com vistas ao seu aprimoramento e coordenação a um projeto aliado a função social da escola.

Assim, a formação de novos docentes necessita embasar-se na reflexão sobre as práticas realizadas na formação profissional, cabendo a busca de novas metodologias, novas formas de abrir espaço para o pensar e a discussão de técnicas e procedimentos específicos, na escolha do mais ajustado à situação, que respeite a ética, o ambiente e preze pela qualidade do produto e bem estar do trabalhador.

AGRICULTURA E ENSINO DE CIÊNCIAS

As práticas de ensino com agricultura devem buscar a reflexão e formação, não apenas focar na prática sem reflexão. As mudanças no campo perpassam a história da agricultura tradicional e culminaram na hegemonia da agricultura convencional, que muitas vezes não reflete sobre seu papel nos impactos ambientais e sociais. Segundo Khatounian (2001), foi na década de 1970 que os avanços na descoberta e introdução de produtos químicos na produção agrícola completou o pacote dos insumos e vinculou a dependência desta agricultura da indústria química. Adubos, inseticidas, fungicidas, herbicidas e outros produtos complementares que aprimoram o uso destes insumos estão disponíveis para o produtor e, teoricamente, vantagens na produtividade e eficiência consolidaram o modo "convencional" de produção. Segundo Lacey (2015) a agricultura "convencional" faz uso de

transgênicos, depende do uso de agrotóxicos para viabilizar a produção e incorpora valores do capital e do mercado em detrimento dos aspectos sociais. Práticas que não dialogam com uma prática consciente e aprendizagem significativa

Khatounian (2001) esclarece que outras formas de produção agrícola, que resgatam os ciclos naturais, com redução ou sem o uso de insumos, foram buscadas ao se evidenciarem riscos ambientais e para a saúde da agricultura convencional, que recorre aos agrotóxicos. Conforme Khatounian (2001) agricultura que utiliza métodos alternativos aos da agricultura convencional tem um crescente mercado entre as pessoas e grupos empenhados na mudança de atitude da humanidade frente aos danos diversos da produção de modo convencional. A produção agrícola de base ecológica é situada pelo autor como outro paradigma frente aos recursos naturais, os quais ele reúne em diferentes escolas de agricultura: orgânica; biodinâmica; agroecológica; permacultura, entre outras, as quais evidenciam características e movimentos de origem diversos, tendo em comum o fomento a uma agricultura voltada aos ciclos naturais, com reduzidos impactos ambientais.

Lacey (2015) refere-se a agroecologia como uma proposta que é defendida como forma de atingir a “soberania alimentar”, que se refere a possibilidade dos agricultores familiares e comunidades ou movimentos a eles relacionados de organizar e controlar o sistema alimentar, sem dependência externa, com respaldo em políticas públicas.

HORTAS COMO PARTE DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PIBID: HORTAS PEDAGÓGICAS AO INVÉS DE HORTAS PRODUTIVAS

O PIBID é uma iniciativa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no Brasil para valorizar e aperfeiçoar a formação de professores para a educação básica, e apoia projetos de instituições de ensino superior concedendo aos alunos de Licenciatura bolsas para atuar na rede pública de ensino. O grupo do subprojeto PIBID atuou por 2 anos em uma escola de educação profissional pública da rede técnica estadual de São Paulo na área agrária (optamos por manter o nome da escola em sigilo por questões éticas) e foi finalizado. O foco foram licenciandos do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias.

É um projeto interdisciplinar, em que conhecimentos sobre solo, água, plantio, sementes, sustentabilidade e saberes pedagógicos tinham relevância nos contornos das atividades práticas envolvidas no trabalho dos licenciandos nas hortas. Nas atividades práticas, recomenda-se o incentivo a pesquisa e investigação do estudante, em propostas nas quais o professor atua como orientador do processo (ANDRADE e MASSABNI, 2011).

Além da docente universitária proponente do subprojeto, participou uma professora supervisora do PIBID e colaboraram outros professores da escola, além de dez alunos de Licenciatura, ainda que houvesse revezamento ano a ano. Os alunos da escola contavam com um alojamento e muitos estudavam em regime de internato; boa parte era da área

rural e redondezas da escola, que ficava na zona urbana de uma cidade de pequeno porte. Na escola havia outros cursos, mas a predominância era de curso na área agropecuária. A evasão era grande (a escola não possibilitou levantamento de dados objetivos para comprovação, sendo estas informações apresentada pelos alunos da escola e professora supervisora).

Na ESALQ, campus da USP que sediou este projeto, existe um curso de Licenciatura em Ciências Agrárias que busca atender a formação de professores para as áreas de Agropecuária e Meio Ambiente, tal como identificadas nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (BRASIL, 2000a)

Segundo o projeto político pedagógico (ESALQ- USP, 2015) a Licenciatura em Ciências Agrárias visa:

> "prioritariamente, a preparação de professores para atuar no ensino formal profissional de nível técnico, em especial em cursos das áreas agropecuária, florestal e ambiental. Prepara também para atuação em instituições e organizações diversas, governamentais e não governamentais, que buscam atender a demanda na área da educação." (ESALQ, 2015, p. 2)

A horta dá a possibilidade de aprender sobre formas de cultivo, alimentação saudável, valorizar o contato com o ambiente natural pelo estudante, entre outras, dependendo da proposta pedagógica em que se inserem.

Um exemplo foi a proposta de trabalhar o ensino com pesquisa: os licenciandos foram convidados, pela professora supervisora a organizar um grupo de estudos com os alunos para apoiar os trabalhos da horta já existente na escola, de responsabilidade e idealização desta docente. A tentativa de ensinar levando os alunos a investigarem foi focalizada no alface, vegetal muito presente na mesa dos brasileiros. A licencianda envolvida relatou que teve uma aula na universidade e foi buscar saber mais, além de conseguir mudas da planta. Buscou, também, junto ao colega licenciando que era sua dupla de trabalho na escola, propor métodos de pesquisa que integrasse o computador, levando o estudante a medir o crescimento das mudas e lançar como dados experimentais em gráficos, para fundamentar escolhas quanto à forma de cultivo. A função de instrumentalizar os alunos no preparo da horta foi parte das preocupações, mas a ideia de ensiná-los a buscar o conhecimento predominou.

Uma das discussões foi como viabilizar a comercialização da produção de alface, na escola e em um sítio. As questões do trabalhador não foram muito presentes e se alcançou um ponto de dissonância que se relacionou à vida do trabalhador no campo, especialmente caro à docente envolvida: a cooperativa. A escola deveria ter uma horta produtiva para fornecer alface ao refeitório e gerar renda para a cooperativa da própria escola, em estruturação pelos alunos.

Porém, como o processo de aprendizagem requer tentativas, erros, reflexões e novas formas de pensar o cultivo, a produção era baixa. Mas deveria ser alta? Não se

poderia “cobrar dos alunos” rendimento como o de um profissional, já atuante. Assim, um consenso a que se chegou, incluindo discussão com a coordenação da escola, é que tais hortas são pedagógicas, no sentido de serem plantadas para se aprender com elas, não para se produzir, necessariamente. E, além disto, aprender a lidar com esta atividade prática na docência em uma escola de educação profissional significou, para licenciandos e a professora, oportunidade de suas potencialidades, limitações, alternativas (como a horta orgânica), além de implicações para o mundo produtivo, incluindo a possibilidade de estar presente na agricultura familiar ou em larga escala bem como o papel do Brasil no campo agrícola mundial. Há que se considerar, ainda, a dificuldade em se produzir com regularidade em uma escola devido ao tempo de colheita de cada cultura, ao espaço que se tem para plantar e também a baixa produtividade nos diferentes tempos escolares como férias dos alunos e época de provas.

A aprendizagem produtiva não pode ser confundida com o próprio exercício profissional do trabalhador. Embora interessantes como forma de simulação da vida profissional, há restrições. Por outro lado, a ideia de se aprender sobre o trabalho coletivo em cooperativas como aspecto da educação profissional, foi alvo de aprendizagem. Vista como atrelada a disciplinas como cooperativismo, ainda que a ideia de cooperativa na escola fosse incipiente, foi tida como relevante para inserir o licenciando em preocupações relacionadas ao preparo para o mundo do trabalho do futuro técnico agrícola, ao fortalecer os agrupamentos de trabalhadores na luta por melhores condições de comercialização e subsistência com o próprio trabalho.

Assim, a educação profissional foi alvo de discussões com estudantes do PIBID sobre ajustes necessários às práticas propostas no projeto com hortas para atendimento a esta modalidade de ensino.

Trabalhou-se, com outro grupo de licenciandos, outra horta, idealizada pelos alunos da escola técnica. A primeira a horta foi coordenada pela professora supervisora e os alunos eram orientados em sua manutenção. As decisões eram centralizadas nos gestores, como a escolha da área (nem sempre com base em critérios técnicos) e os próprios alunos mantém as áreas cultivadas da escola, pois há um só técnico de apoio educativo.

Na segunda proposta, mediante pedido dos alunos da escola, foi destinada uma área para o cultivo de horta, os quais tinham apenas a exigência de que “a escola não interviesse na horta, nem nas ações dos alunos responsáveis por ela”, conforme nos foi informado. Permitiram, porém, que os licenciandos do PIBID auxiliassem, pois havia um tempo que os alunos tinham recebido a área sem conseguir produzir.

Os licenciandos do PIBID optaram por uma educação dialógica, na linha freiriana. A opção por uma horta orgânica ocorreu por meio de um diálogo construtivo, pois os alunos estavam desistindo da opção e tendendo a buscar agrotóxicos devido ao insucesso com insetos. Plantaram tomatinho para salada. Uma das soluções, discutidas com o apoio dos licenciandos, foi poder resolver com escoras que impediam o ataque das formigas do solo

aos frutos. Houve pequena produção, motivo de realização dos alunos – e de doação de tomatinhos aos integrantes do PIBID. Nesta questão, o papel da formadora foi tentar organizar o processo de apoio aos alunos e os licenciandos estavam pouco receptivos a esta sugestão, pois parecia intervenção, ao passo que foram vendo que organizar pode ser planejar em conjunto, com acordos, não delimitar estratégias à priori. O valor do cultivo da terra e o respeito a quem planta e seus territórios, bem como a sustentabilidade, foi sempre o horizonte presente nas atividades, até pelo perfil dos licenciandos envolvidos

Os licenciandos do PIBID passaram a questionar os alunos, e a buscar e analisar opções para solução dos problemas. Levaram livros para consulta, contribuíram com a discussão de questões de plantio e necessidade de rotina e planejamento para a horta. Com isso, ajudaram a dimensionar novamente os canteiros com base nas necessidades de tipo de cultivo informando que cada planta deve ter um espaçamento. Os alunos da escola técnica puderam, assim, perceber na prática, quais "regras" são necessárias e souberam onde buscar informação, além de passar a confiar na própria capacidade de produzir, desenvolvendo a autonomia. Para a aprendizagem da docência, a riqueza do processo foi os licenciandos (e professora) vivenciarem uma forma de ensinar e aprender não diretiva, em que a rigidez da abordagem tradicional dificultaria o ensaio e erro e a busca do próprio potencial dos alunos em criar formas de lidar com as situações adversas da prática. Cabe destacar aqui que nem todos os licenciandos do PIBID tinham 'afinidade com esta forma de trabalho, sendo um processo muito rico de formação. Há que se considerar afinidade e gostos para a orientação do docente universitário em um projeto formativo para a licenciatura para que efetivamente possa despertar novos professores para a docência.

REARRANJO DA ESCOLA E DIFERENTES PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A solicitação inicial era de que os licenciandos do PIBID ajudassem nos cultivos e ensinassem a parte instrumental técnica aos alunos da escola, sob supervisão da professora. Esta visão era diferente da perspectiva do PIBID, calcada em uma expectativa de formação reflexiva, participativa e de autonomia na proposição de práticas pedagógicas, relacionando teoria e prática sem ater-se às técnicas. Principalmente, sem alocar docentes em formação ao papel de técnico de apoio de manutenção.

É possível que muitas escolas técnicas ainda mantenham um viés tecnicista seguindo um modelo Escola-Fazenda comum no ensino técnico da área agropecuária, muito divulgado nos anos 1960 e 1970 (SOARES, 2004). Viés também hierárquico, baseado em modelos produtivos segmentados e relações rígidas de modo a incutir o respeito unilateral quanto aos superiores e obediência irrestrita às ordens, sem sugestão, tal como se imagina para a fábrica. A diferença entre a prática pedagógica do PIBID e da escola era evidente. Trabalhou-se com os licenciandos o respeito à cultura escolar e a necessidade de que

as opções pedagógicas fossem acordadas entre os envolvidos, escola e universidade. Pareceu permanecer a influência do modelo *taylorista-fordista* na escola em que o PIBID vivenciou seu processo de formação docente. Contudo, novas formas de ensino e uma nova identidade docente eram alvo do projeto.

No taylorismo-fordismo o saber tácito é reificado, pois a prática produtiva desvincula-se da teoria e entende-se que o saber tácito advém das rotinas rígidas que se aprende com o mestre experiente ou por si. O saber tácito deve ser revisto em seu significado quanto a aprendizagem no mundo neoliberal, em que as competências produtivas do trabalhador incluem respostas rápidas pautadas no saber que mobiliza para a ação, entendido como competência.

Em atividades práticas é fundamental o reconhecimento da existência de um conhecimento procedimental, conforme descrito por Zabala (1998). Em confronto com opções didáticas do professor que priorizam a memorização de informações, o autor parte da premissa que o estudante realiza a construção de conhecimentos durante a execução de tarefas práticas. Os conteúdos a serem aprendidos se constituem como fatos, conceitos, procedimentos e atitudes, conforme explica Zabala (1998).

Procedimentos podem ser passos de um método ou técnica que exigem ações do aluno. Referem-se ao saber - fazer algo. Na prática, são sequencias de ações para se construir um conhecimento. Para que os conhecimentos procedimentais se tornem parte da escolha pedagógica, podem ser propostos com metodologias que considerem a problematização e o estudo de caso. Conteúdos procedimentais visam dar ao aluno habilidade para saber fazer sozinho. Não é possível aprender procedimentos apenas com aulas expositivas em que se estudam os passos ou regras do procedimento. Os referenciais curriculares para a área Agropecuária (BRASIL, 2000b) recomendam aulas experimentais que são características da área, contextualizadas na forma de projetos e oficinas, sem aterem-se a abordagem tradicional de ensino.

Além deste aspecto, os trabalhos do PIBID, incluindo reunião com a equipe gestora da escola, possibilitaram o rearranjo da escola, proporcionando espaços na grade horária dos alunos para as atividades práticas. Os alunos tinham na prática o eixo motivador para estarem em uma escola que certificava para o trabalho

Muitas vezes eram solicitados “cursos” para os licenciandos do PIBID pois somente alguns professores da área “aplicada” desenvolviam aulas práticas. O tempo para o trabalho dos alunos na manutenção dos sistemas de produção da escola e em projetos que requeriam ações de aprendizagem procedimental, como os de horta, era escasso. O espaço na grade horária foi utilizado pelo PIBID, porém a própria escola teve que pensar em propostas como deslocar suas atividades de manutenção para o horário previsto para as atividades práticas (uma vez que a presença do PIBID não era constante).

Esta preocupação é, inclusive, objeto de documento voltado para a ressignificaçã do Ensino Agrícola (BRASIL, 2009), que se refere a desenvolver o ensino de qualidade

nas escolas agrotécnicas incluindo aumento proporcional das atividades práticas na carga horária das disciplinas, compromisso profissional dos docentes que requer repensar sua prática pedagógica.

Foi estabelecido pela escola que os alunos deveriam se engajar em um dos projetos dos professores ou PIBID como parte da formação, podendo relacioná-lo a um trabalho de conclusão de curso. Diminuiu-se assim uma das fragilidades da formação observada. Para um curso médio de nível técnico, o engajamento em uma prática profissional é parte das exigências formativas como disposto nos *Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico*, para os quais "As situações ou modalidades e o tempo de prática profissional deverão ser previstos e incluídos pela escola na organização curricular e, exceto no caso do estágio supervisionado, na carga horária mínima do curso." (BRASIL, 2000a, p. 105).

Os licenciandos vivenciaram estas mudanças da escola com vivo interesse, pois se mantinham preocupados com a elaboração das atividades, tendo oportunidade de refleti como a organização e direção da escola impactam a prática pedagógica cotidiana do professor. Também puderam repensar a formação profissional, diante da fragilidade das oportunidades de formação por meio de atividades práticas proporcionadas aos alunos. Nesse sentido, a prática profissional pressupõe o desenvolvimento, ao longo de todo o curso, de atividades tais como estudos de caso, pesquisas individuais e em equipe, projetos, estágios e exercício profissional efetivo. Os *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico para a área de Agropecuária* (2000b) valorizam a realização de uma reforma curricular no sentido de articular teoria à prática e incorporar instrumentos de modernização, como a internet, na construção do conhecimento, a fim de que o profissional técnico formado esteja engajado com as necessidades profissionais de seu tempo.

Algumas considerações sobre a aprendizagem da docência na escola técnica, ao trabalhar com atividades práticas, podem ser indicadas:

Os licenciandos se propuseram e aprenderam a trabalhar de forma colaborativa com os alunos da escola, respeitando suas dúvidas, interesses e requerendo esta colaboração para a continuidade do trabalho;

O preparo instrumental (técnica e seus procedimentos) do "como fazer" tende a predominar. Os esforços em refleti , teorizar e trazer novos olhares são desafios ao formador, assim como esclarecer que atividades de rotina não são necessariamente formadoras para a docência. Contextualizar os conhecimentos procedimentais é um desafio cotidiano

Aprender sobre a cultura escolar de uma escola de educação profissional na área agrária foi aspecto relevante licenciandos. Como futuros licenciados em Ciências Agrárias, muitos desconheciam as escolas de educação profissional e suas especificidades O questionamento quanto à perspectiva da escola, suas questões burocráticas e hierarquização entre gestores e professores e professores e alunos foi um tema constante

na orientação dos projetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a educação profissional requer reconhecer que professores, ao atuarem neste campo, necessitam saber mais do que técnicas empregadas no trabalho em específico como aqueles envolvidos no manuseio direcionado a implementação de hortas. Requer possibilitar a construção da docência em contraposição a uma perspectiva reducionista, mas crítico- reflexiva, ajustando a formação de professores na educação profissional aos pressupostos formativos discutidos por Zeichner (1993) e Imbernón (1994) entre outros autores que se dedicam à formação de professores.

Trabalhar com a horta não se mostrou tarefa fácil, apesar de desejado pela escola, pois embora requerida a manutenção e parte técnica específica das ações dos licenciandos, houve necessidade de argumentar quanto ao objetivo da horta como um meio de formar professores e que a escola poderia buscar formas para manutenção destas áreas, o que ocorreu com o rearranjo dos horários de aula, destinando horário à prática, que foi identificada como parte do currículo

A horta foi alvo de reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem vivido no curso de origem (Engenharia Agronômica, Florestal ou Ciências Biológicas) sobre o plantio ou áreas relacionadas. Os licenciandos, no processo vivido, tenderam a buscar formas colaborativas de compreensão dos conceitos envolvidos e de construção do conhecimento entre educador e educando.

Assim, refletir sobre a problemática dos jovens que buscam a educação profissional valorizar o processo de emancipação a ser vivenciado em determinadas óticas de trabalho docente bem como compreender as características da educação profissional em suas especificidades de ensinar e aprender em um contexto de formação para o trabalho é parte a ser integrada na formação de professores para a educação profissional. O trabalho com hortas exigiu ressignificar a atividade prática como metodologia de ensino junto aos alunos de Licenciatura envolvidos.

Enfim, buscou-se no projeto PIBID uma formação docente que pudesse dar conta dos desafios de preparar pessoas para o mundo do trabalho, em que não se ofereça uma educação de segunda classe (ou "sobrante", conforme Kuenzer, 1999) aos estudantes desta modalidade, sob o risco do próprio profissional docente ser visto como sobrante. Risco cada vez mais presente em uma sociedade que direciona ao indivíduo à culpa pela falta de qualificação para o trabalho, sem oferecer formação digna de enfrentamento das desigualdades socioeconômicas para ingresso e permanência no trabalho. E pouco atenta para necessidade de formação de professores em uma perspectiva reflexiva para a educação profissional. Ainda não demos conta do recado com as ações do PIBID, mas foi um passo a ser relatado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. F. e MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. *Ciência & Educação*, v.17, n. 04, p. 835 - 854, 2011

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União* de 23/12/1996.

BRASIL. *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico: Introdução.* Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000a.

BRASIL. *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico: Área profissional: agropecuária.* Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000b.

ESALQ- Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz. Universidade de São Paulo. *Projeto político-pedagógico da Licenciatura em Ciências Agrárias.* Disponível em: http://www4.esalq.usp.br/graduacao/sites/www4.esalq.usp.br.graduacao/files/ppp_lic_cienc_agrarias_2015.pdf. Acesso em 4 de junho de 2017.

IMBÉRNON, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado* – hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Editorial Graó, 1994.

KHATOUNIAN, C. A. *A reconstrução ecológica da agricultura.* Botucatu: Agroecológica, 2001.

KOHATSU, L. N. Breve histórico da educação profissional no Brasil: a dualidade em questão. In: MASSABNI, V. G. e PIPITONE, M. A. P. *Formação de professores para a educação profissional.* Curitiba: CRV, 2016, p. 19-41

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do “professor sobrante”. *Educação & Sociedade*, XX, 68, 1999, p. 163-183.

KUENZER, A. Z. *Ensino médio e profissional*: as políticas do estado neoliberal. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LACEY, H. A agroecologia: uma ilustração da fecundidade da pesquisa multiestratégica. *Estudos Avançados* (USP), v. 29, n. 83, 2015, p. 175 – 181.

MASSABNI, V. G. e PIPITONE, M. A. P. Projeto PIBID: uso da tecnologia e de atividades práticas no espaço escolar. *Atas do II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores da UNESP.* Águas de Lindóia: UNESP, 2013, p. 1063-1073.

MASSABNI, V. G. Formação de professores para a educação profissional: uma questão em aberto. In: MASSABNI, V. G. e PIPITONE, M. A. P. *Formação de professores para a educação profissional.* Curitiba: CRV, 2016, p. 19-41

MORAES, C. S. V. O que há de novo na educação profissional no Brasil. *Trabalho & Educação*, n. 8, 2001, p. 13-45.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-33.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, vol.12, n.34, Jan./Abr. 2007.

SOARES, A. M. D. Formação de técnicos em agropecuária: currículos como instrumento de políticas públicas de regulação. *Atas da 27ª ANPED*. Caxambu, MG, 2004, p. 1 – 17.

ZABALA, A. *A prática educativa* – como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

CAPÍTULO 11

FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DA UFBA

Data de aceite: 01/09/2022
Data de submissão: 05/08/2022

Magno da Conceição Peneluc
orcid.org/0000-0001-6015-0295

Edilson Fortuna de Moradillo
orcid.org/0000-0001-5457-3718

Rafael Moreira Siqueira
orcid.org/0000-0002-9032-5831
Ufba. Salvador/BA

RESUMO: Discutiu-se pressupostos ontológicos, éticos e político-pedagógicos para a implementação da Educação Ambiental Crítica nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, tendo como referência a experiência desenvolvida na Universidade Federal da Bahia (UFBA). O curso teve sua matriz curricular referenciada no materialismo histórico-dialético, tendo como moduladores os princípios da ontologia do ser social, com base na categoria trabalho como fundante do ser social, na economia política a partir da teoria do valor-trabalho e na Pedagogia Histórico-Crítica. Priorizamos a explicitação da concepção de ser social e de meio ambiente com base na perspectiva sócio-histórica, dialética, fundamento primaz do curso; e, em particular, no componente curricular Educação Socioambiental, no qual se discute as implicações históricas das categorias e concepções de natureza, sociedade, conhecimento, ciência e educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo. Educação Ambiental Crítica. Materialismo histórico-dialético.

BACKGROUND FOR A CRITICAL ENVIRONMENTAL EDUCATION IN RURAL TEACHER EDUCATION: THE EXPERIENCE OF UFBA

ABSTRACT: This paper addresses the ontological, ethical and political-pedagogical assumptions for the implementation of Critical Environmental Education in the graduation courses in Field Education, having as reference the experience developed at the Federal University of Bahia (UFBA). The course had its curricular matrix referenced in historical-dialectical materialism, having as modulators the principles of the ontology of the social being, based on the category of work as the founder of the social being, in political economy based on the theory of work-value and in Historical Pedagogy - Criticism. We prioritize the explanation of the concept of being social and of the environment based on the socio-historical, dialectical perspective, main foundation of the course; and, in particular, in the socio-environmental Education curricular component, in which the historical implications of the categories and concepts of nature, society, knowledge, science and education are discussed.

KEYWORDS: Rural education. Critical Environmental Education. Historical-dialectical materialism.

1 | INTRODUÇÃO

A partir da década de 1970, os problemas

socioambientais passaram a preocupar de forma mais sistemática a sociedade e governos de vários países, com implicações, por exemplo, nos meios educacionais, grande imprensa, instituições governamentais e empresariais, sindicatos, movimentos sociais e organizações não governamentais. Assim, as preocupações com o ambiente passaram a fazer parte do nosso cotidiano, em diferentes culturas e países. A mídia tem se encarregado de divulgar, alarmar e analisar grandes catástrofes ambientais, naturais, grande parte delas provocadas pela ação humana direta. O modelo hegemônico atual de desenvolvimento econômico, que tem como base a acumulação ampliada do capital, tem contribuído para modelar a forma e a escala da destruição de socioambientes.

Podemos afirmar que no Brasil, principalmente nos últimos 50 anos, a preocupação e enfoque com os problemas socioambientais têm tido o predomínio da concepção naturalista, preservacionista e a educação para o desenvolvimento sustentável. Essas concepções foram descritas por Layrargues (2012) como macrotendência conservacionista, caracterizada pelo naturalismo idílico e pela Alfabetização Ecológica; que enfatiza a mudança de comportamento individual, a conscientização e o desenvolvimento da percepção ambiental. A macrotendência pragmática, com forte corte cognitivista, assume os princípios da educação para o desenvolvimento sustentável e para o consumo sustentável, focada em temas como coleta seletiva e reciclagem dos resíduos, com a Economia Verde, das tecnologias limpas, da ecoeficiência empresarial e de siste as de gestão ambiental.

A Lei Federal de n[0] 6.938, sancionada a 31 de agosto de 1981, que criou a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), foi um marco legal importante da Educação Ambiental no Brasil. Outra importante ação ao nível educacional foi a inclusão da questão ambiental na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/1996), que passou a considerar a compreensão do ambiente natural como fundamental para a educação básica. Posteriormente, o Senado aprovou a Lei nº 9.795, em 27 de abril de 1999, que teve como objetivo oficializar a presença da Educação Ambiental em todas as modalidades de ensino.

Urge, portanto, o permanente trabalho de construção de um referencial teórico-metodológico consistente para subsidiar as práticas em Educação Ambiental, o que, ainda hoje, continua sendo uma importante questão. É neste cenário que nas últimas três décadas vem sendo concebida a vertente de educação ambiental crítica, de matriz sócio-histórica, cujo crescimento vem sendo registrado nos diversos trabalhos publicados em revistas e eventos na área da educação ambiental. Nesta vertente, leva-se em conta que a educação ambiental não pode prescindir da concepção de uma realidade complexa que inclui diferentes elementos na sua constituição que estão em contínua interação; porém, também não pode perder de vista a base material e histórica necessária para a reprodução do ser social: a natureza, base ineliminável da sua existência enquanto espécie *Homo sapiens*, e a forma como essa base material tem sido apropriada e explorada na sociedade hodierna.

Por isso, na experiência que desenvolvemos no curso de Licenciatura em Educação

de Campo da UFBA e na proposta da sua nova matriz curricular, assumimos a necessidade de discutir a problemática socioambiental através de uma concepção de realidade que radicalizasse a análise do ser social a partir do trabalho, na sua relação primária para produzir a sua existência através e com a natureza, mas indo para além dela, produzindo novas mediações estruturadas na relação homem/homem e que, nesse processo duplo, da relação homem/natureza e homem/homem, a nossa subjetividade é forjada, procurando dar conta da nossa existência e garantindo a vida. Esse cerne da Educação Ambiental Crítica (EAC) se baseia na análise dialética da materialidade dos conflitos históricos, enfatizando as relações entre as mudanças sociais, cujos elementos estruturais e conjunturais desencadeiam transformações socioambientais (Loureiro *et al*., 2012).

Assim, procuramos trabalhar a formação de professores tendo como fundamento filosófic a ontologia do ser social, com base no materialismo histórico-dialético. No campo educacional, temos trabalhado com os aportes da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da Psicologia Histórico-Cultural, que coadunam com a nossa matriz filosófica levando assim à defesa de uma EAC de vertente sócio-histórica nos cursos de formação de professores e, em particular, na Licenciatura em Educação do Campo. Desta forma, priorizamos a exposição da concepção de ser social que temos trabalhado no curso de licenciatura em Educação do Campo, com implicações no currículo e em particular na EAC.

Iniciamos com uma breve descrição do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA, trazendo, de forma sintética devido ao espaço disponível no texto, sua estrutura, funcionamento, referenciais filosófico e educacionais e sua situação atual; em seguida trataremos da dimensão ambiental do curso; para depois concluirmos pela defesa da EAC nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

2 | O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFBA

Entendemos, juntamente com os movimentos sociais que lutam pelo direito à terra para trabalhar, produzir e viver, condição necessária para a reprodução humana de forma plena, que a educação é um direito social que deve ser permanentemente incorporada como política pública e que cabe ao Estado prover e garantir os recursos e condições estruturais, pedagógicas e de pessoal qualificado para a sua concretização efetiva. Por isso, os movimentos sociais organizados, através de vários encontros principalmente os realizados nas décadas de 1990 e início dos anos 2000, reivindicaram esse direito e expuseram as suas demandas, culminando no Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo, encaminhado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação do Brasil (SECAD/MEC) (UFBA, 2017).

Assim, o curso de Licenciatura em Educação do Campo proposto pelo Governo Federal, via Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior (MEC/SESU), visou estimular nas Universidades Públicas a criação de cursos regulares para formar

educadores para atuarem na educação básica – ensino médio e últimos anos do ensino fundamental - em escolas do campo, com o objetivo de atender as demandas educacionais das populações do campo, mantendo-as no seu local de moradia e trabalho, e com capacidade de desenvolver estratégias pedagógicas vinculadas à construção de um projeto de sociedades sustenbtáveis aplicado ao campo e ao país.

As diretrizes do curso proposta pelo MEC/SESU, refletiram, em boa medida, as experiências dos movimentos sociais de luta pela terra na educação, a exemplo do PRONERA - Pedagogia da Terra (UFBA, 2017).

O currículo, constituído por diversos componentes curriculares lotados em vários Departamentos da UFBA, alguns já existentes e outros criados especificamente para o curso, foi organizado por áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Agrárias e Ciências humanas. A partir do quinto semestre, os estudantes podiam optar pelo aprofundamento em uma de duas áreas: Linguagens e Códigos ou Ciências da Natureza e Matemática; estas duas áreas foram escolhidas como possibilidades de aprofundamento devido à percepção das demandas dos movimentos sociais e à realidade do campo com relação aos problemas sociais a serem enfrentados. Na UFBA incluímos mais uma área, das Tecnologias da Informação e Comunicação, para dar suporte às quatro áreas instituídas pelo MEC. Os componentes curriculares foram distribuídos em nove semestres, seguindo uma lógica que partia de aspectos gerais formativos relacionados às diversas áreas, abordados nos semestres iniciais, para aprofundamento posterior nas duas áreas escolhidas pelos estudantes.

A organização curricular funcionou em regime de alternância, com etapas presenciais, denominadas Tempo Escola (TE), e etapas a distância, denominadas Tempo Comunidade (TC), sendo os TE e o TC equivalentes a semestres de cursos regulares, de forma a permitir o acesso, a permanência e a relação teórico-prática, vivenciada no próprio ambiente sociocultural dos estudantes. No Tempo Escola, as aulas presenciais foram priorizadas; no Tempo Comunidade, os estudantes foram acompanhados pelos professores e bolsistas nas suas atividades de campo, tendo encontros na forma de seminários, videoconferências, visitas técnicas e oficinas (UFB , 2017).

O curso teve sua matriz curricular referenciada no materialismo histórico-dialético, tendo como moduladores os princípios da ontologia do ser social, com base na categoria trabalho como fundante do ser social, e da economia política a partir da teoria do valor-trabalho. Assim, assumimos concepções sócio-históricas de ser social, e conhecimento, de ciência e de educação. Através desse referencial, foi possível discutir as contradições relativas aos conflitos sociais, políticos, éticos, ambientais e filosófico que permeiam a sociedade atual. Para nós, a compreensão e explicação dessa realidade atual e dos seus problemas, incluindo os socioambientais, têm como suporte a história da relação do homem com a natureza para dar conta da sua existência através e por meio do trabalho.

Na educação, o princípio organizador do currículo foi baseado no sistema de

complexos de Pistrak (2006, 2009), tendo a categoria trabalho constituindo um sistema de complexos, associado a mais três sistemas: natureza, sociedade e educação; os referenciais pedagógicos tiveram por base a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1995, 2006) e a Psicologia Histórico-Cultural da Escola de Vigotski (Vigotski, 2000). Para consolidar essa matriz curricular, os componentes curriculares foram escolhidos dentre os já existentes na UFBA ou criados, sempre levando em consideração a concepção de homem (ser social), natureza, sociedade, conhecimento, ciência, educação, processos de ensino e aprendizagem na vertente sócio-histórica, com base no materialismo histórico-dialético.

O curso contou inicialmente com 50 estudantes, sendo que 46 completaram o curso, dos quais 15 optaram pela área das Ciências da Natureza e Matemática e 31 pela área de Linguagens e Códigos. Após a formatura da turma, organizamos um grande seminário avaliativo do curso, que foi realizado em agosto de 2013. Este contou, principalmente, com a participação de colegas da UFBA, da direção da Faculdade de Educação e da Reitoria da UFBA, estudantes egressos do curso, estudantes e profissionais da educação, representantes das Universidades que faziam parte do projeto-piloto (UFS, UFMG e UnB) e de movimentos sociais. Houve consenso da importância do curso realizado, do seu êxito e da necessidade de sua continuação, agora, como curso regular; entretanto, devido as condições objetivas (contratação de professores e técnico-administrativos, de estrutura e verbas), o curso não se efetivou como permanente naquele momento, tendo sido retomada a discussão e planejamento para sua efetivação posteriormente, em 2016/2017, com sua matriz curricular reformulada, priorizando uma única área de conhecimento para todo o curso. A área escolhida, conforme interesse e necessidades de movimentos sociais e da equipe de trabalho da UFBA, foi a área das Ciências da Natureza: Química, Física e Biologia (a Matemática foi retirada, ficando no currículo como complemento formativo). O curso, desde o final de 2018, está aguardando condições favoráveis para a sua implantação de forma permanente na UFBA, porém tem enfrentado dificuldades para tal em um cenário de retrocessos políticos, econômicos, educacionais e sociais que vem passando o Brasil.

3 | A DIMENSÃO AMBIENTAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - UFBA

A temática e cursos de Educação Ambiental penetraram nas Universidades, principalmente nos currículos, tanto na forma de componentes curriculares e/ou como tema transversal. No nosso curso de Licenciatura em Educação do Campo, a Educação Ambiental ocupou um lugar de destaque devido aos problemas mundialmente conhecidos, mas, principalmente, aos associados ao campo, a exemplo do uso intensivo e diversificad de agrotóxicos, do desmatamento, da contaminação da terra, do ar, dos cursos d’água e dos alimentos, da destruição de hábitats, depleção da biodiversidade, do efeito estufa, do acesso à terra para trabalhar e produzir para sobreviver, do acesso à educação e aos

conhecimentos científicos, filosófico e artísticos para garantir o trabalho de qualidade e alternativo ao agronegócio, assim como a qualificação da saúde e a forma de organização social para garantir nossa reprodução e vida (Moradillo; Oki, 2004; Moradillo, 2010; Peneluc, 2018; Peneluc; Moradillo, 2018; Peneluc; Moradillo; Pinheiro, 2018).

Assim, defendemos que a educação ambiental não pode prescindir de um referencial teórico-metodológico que supere os reducionismos associados às concepções naturalistas e preservacionistas de ambiente, sendo necessário para isso que incorpore nas suas análises a relação do homem (o ser social) com a natureza como condição imprescindível para nossa existência, onde a natureza-natural se transforma em natureza-social, com o objetivo maior de garantir a nossa reprodução e, consequentemente, a vida. Desta forma, passa a ser de extrema importância radicalizar - ir na raiz - do nosso metabolismo social.

A natureza é mais do que apenas o corpo inorgânico do homem: o ser humano em sua atividade constitui-se a partir do seu metabolismo com a natureza, sendo que neste processo ambos se confundem num só corpo inorgânico/orgânico, a natureza relaciona-se consigo mesma. Os produtos da atividade humana, como uma habitação, são natureza transmutada por meio do trabalho. “Dessa maneira, como sempre enfatizou o marxismo, a práxis, especialmente o metabolismo da sociedade com a natureza, se revela como o critério da teoria” (Lukács, 2010, p. 42).

Na verdade, a contradição entre capital e natureza já fora bem descrita e sustentada pelo próprio Marx, como categoria fundamental para explicar o capitalismo. Foster (2005) explica que conceito de metabolismo social e de “falha metabólica” na interação entre o homem e a terra foi uma forma que Marx encontrou para explicar como a natureza engendra o metabolismo social. Reciprocamente, o capitalismo (como no caso da agricultura, por exemplo) impede qualquer aplicação racional (ou sustentável) da ciência no manejo do solo, apesar de toda ciência e tecnologia, a recomposição cíclica do solo é inviável. Trata-se, segundo Marx, do metabolismo como sinônimo de troca material relativa “à noção dos processos estruturados de crescimento e de decadência biológica englobados pelo termo metabolismo (Foster, 2005, p. 221)”. Importante ressaltar que este conceito é dialeticamente articulado com a categoria trabalho, que é o meio do ser humano dispõe de apropriar-se da natureza, perfazendo o próprio processo de mediação metabólica entre o ser humano e natureza. Desta forma:

> Não é a unidade do ser humano vivo e ativo com as condições naturais, inorgânicas, do seu metabolismo com a natureza e, em consequência, a sua apropriação da natureza que precisa de explicação ou é resultado de um processo histórico, mas a separação entre essas condições inorgânicas da existência humana e essa existência ativa, uma separação que só está posta por completo na relação entre trabalho assalariado e capital (Marx, 2011, p. 648).

Mesmo a despeito dos avanços da ciência e da tecnologia, é importante salientar que, para Marx, a natureza não possui uma capacidade de manutenção ilimitada; como

explica Foladori (2001), a teorização marxiana no que se refere à relação sociedade/natureza abre perspectiva para ponderarmos as repercussões dos usos da tecnologia e da relativa imprevisibilidade que decorre do desenvolvimento econômico capitalista em relação aos dos limites naturais. Não obstante, a aplicação do seu método na análise da economia política proporcionou a análise dos impactos da produção capitalista sobre a natureza.

Em consonância com estas questões, para um curso de Licenciatura em Educação do Campo que pretenda tomar uma concepção sócio-histórica da natureza e da sociedade, precisamos de um currículo em que se discuta uma diversidade de aspectos: a ontologia do ser social; o trabalho como fundante do ser social; o desenvolvimento das forças produtivas ao longo do tempo e o consequente avanço da natureza-social em detrimento da natureza-natural; da diminuição do trabalho socialmente necessário para reprodução da nossa existência e a diminuição das comunidades autenticamente autônomas; correntes epistemológicas e sua consequência na produção do conhecimento científico: o papel da história no ensino de ciências; relações entre ciência, tecnologia e sociedade; discussões sobre ética e ambiente na sociedade contemporânea; a geopolítica mundial dominante, com sua dualidade estrutural campo x cidade; as relações entre as formas de produzir conhecimento, bens materiais e relações sociais; dentre outras (Moradillo *et al.*, 2013).

3.1 Concepção de educação ambiental no curso

Da segunda metade do século XIX e até o início da década de 1970, poderíamos dizer que a proletarização do trabalho era o centro das discussões sociais, aquilo que Marx analisou referente às relações capitalistas de produção, onde a riqueza de poucos nada mais era do que a pobreza de uma grande maioria – o processo de pauperização -, devido à apropriação do trabalho alheio - o mais-valor - e que, dentro dessas relações sociais, a assimetria só tendia a se agravar, destruindo aqueles que vendiam a sua força de trabalho (Moradillo, 2010). Segundo Marx:

> Na agricultura moderna, como na indústria urbana, o aumento da força produtiva e a maior mobilização do trabalho obtêm-se com a devastação e a ruína física da força de trabalho. [...] E todo progresso da agricultura capitalista significa progresso na arte de despojar não só o trabalhador mas também o solo; e todo aumento de fertilidade da terra num tempo dado significa esgotamento mais rápido das fontes duradouras dessa fertilidade. Quanto mais se apoia na indústria moderna o desenvolvimento de um país, como é o caso dos Estados Unidos, mais rápido é esse processo de destruição. A produção capitalista, portanto, só desenvolve a técnica e a combinação do processo social de produção, exaurindo as fontes originais de toda riqueza: a terra e o trabalhador (Marx, 1980, p. 578-579).

Marx nos norteia para entendermos os problemas atuais. Ele expõe a fratura do metabolismo social que se baseia na produção de capital, que exauri a natureza e o trabalhador, ambos necessários para a produção da riqueza. Desta forma, para

enfrentarmos os problemas atuais pelos quais passa a humanidade, com seus agravantes ambientais e de aumento da miséria, temos que romper com a perspectiva burguesa de uma essencialidade humana egoísta, centrada na propriedade privada dos meios fundamentais de produção da nossa existência e que tem como motor das relações sociais a reprodução do capital.

Inicialmente, na base conceitual da Educação Ambiental predominava uma fundamentação teórica que a orientava para uma visão romântica, preservacionista e ecológica, que visava principalmente a conservação e preservação das espécies vivas do planeta, enquanto a preservação da espécie viva *Homo sapiens* era secundarizada nesses fundamentos, ou, quando muito, era vilanizada. Dentro de relações sociais reprodutoras do capital, quando os problemas ambientais começaram a aparecer com intensidade, o discurso passou a ser: somos todos culpados, antropocêntricos por natureza, estamos destruindo o planeta. Porém, com relação ao usufruto da riqueza produzida, a grande maioria da população não desfrutava e continua não desfrutando. Dito de uma outra forma: socializamos a responsabilidade pela destruição da natureza, mas não socializamos os resultados provenientes dessa destruição. Assim, não são os homens abstratamente colocados que estão "destruindo" a natureza, e sim, determinados tipos de homens, concretamente situados historicamente em um determinado modo de produção da nossa existência, que detêm os meios fundamentais de produção da nossa existência e que produzem o capital; são eles, como personificação do capital (Mészáros, 2006), que estão criando esses graves problemas ambientais e sociais.

A Educação Ambiental que defendemos traz a perspectiva sócio-histórica que parte do pressuposto que o ser humano é um ser de relações sociais, historicamente configurado Esta relação tem como mediação primária o trabalho - intercâmbio orgânico com a natureza -, essência da sua atividade vital como bem caracterizou Marx (1980). Esse ato primário de trabalho modula a práxis social, devido as suas características de teleologia, universalidade e linguagem (Netto; Braz, 2009).

O trabalho é a síntese da consciência em ação, da teleologia posta no ser social que projeta, faz perguntas e dá respostas com a causalidade dada na natureza. Nessa síntese, o ser social produz as objetivações sociais, isto é, na sua concretização traz o novo, como resultado da tensão entre teleologia/objetivação. Esses atos de trabalho vão além dele mesmo ao criar novas objetivações humanas que vão para além da relação de trabalho com a natureza, que vão se constituindo nas relações homem/homem, como por exemplo: Educação, Ciência, Filosofia, Arte, Família, Estado, Direito, Religião. Sempre num campo de necessidades e possibilidades historicamente configurado, que vai cada vez mais se complexificando e ampliando nos atos humanos realizados na natureza e entre os outros seres humanos, constituindo o que denominamos de sociedade, que se sustenta a experiência humana que vai se acumulando, produzindo, enfim, a cultura. Esses atos humanos estão a cada momento permeados por uma totalidade social, articulada e aberta

(Moradillo, 2010; Moradillo; Neto, Massena, 2017).

O capital tem como função social a reprodução de si mesmo. Nessa relação, a reprodução do ser social fica subsumida pela reprodução do capital. O capital passa a ser um sujeito sem sujeito e nós, seres sociais, passamos a ser reificados nessa relação, passamos a ser coisas (Kosik, 1976; Marx, 1980; Mészáros, 2006).

Todavia, ser social para dar conta da sua existência, precisa mediar com a natureza (condição eterna da sua existência enquanto espécie *Homo sapiens*), por meio do trabalho, e com o conjunto dos seres humanos, tendo para isso que se organizar para produzir, distribuir, consumir os bens materiais disponíveis e transformados, existentes na natureza. Ao fazer isso, o ser social, de forma permanente e contínua, vai transformando a si e à natureza, vai afastando as barreiras naturais, criando objetivações, produzindo a nossa segunda natureza, produzindo cultura (Marx, 1980; Marx, 2006; Marx; Engels, 2007).

Desta forma, o ambiente se gera e se constrói ao longo do processo histórico de ocupação e transformação do espaço por parte de uma sociedade. O ambiente é o resultado das recíprocas relações entre sociedade e natureza num espaço e tempo concreto. É a expressão do nosso sociometabolismo (Mészáros, 2006), é a síntese da relação homem/natureza ao longo da história social.

Assim, a partir desses princípios filosóficos foi possível romper com a perspectiva reducionista e operacional de ambiente que tem predominado na sociedade e, principalmente, nos cursos de formação de professores de ciências da natureza, onde o tripé ciência, ambiente e degradação socioambiental são abordados e ganham destaque nos cursos de educação ambiental. Levando em consideração esses princípios, agimos no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA para consolidar essa concepção.

Com base em Burnham (1993), Loureiro e outros (2009) esclarecem que a relação trabalho e meio ambiente, deve assumir uma acepção de meio ambiente multidimensional, síntese de múltiplas determinações, congregando o natural, o histórico, o social, o cultural e o individual. Ou seja, é indispensável ao currículo da EAC partir da historicidade do conhecimento humano, especialmente no que se refere a saberes que derivam da relação que os homens estabelecem com a natureza e os outros homens, mediada pelo trabalho. Eles propõem que o currículo escolar se estruture articulando natureza, história, trabalho e conhecimento, superando assim uma visão fragmentária e ahistórica da realidade. De forma confluente, defendemos uma concepção de Educação Ambiental em que a relação homem e natureza, mediada pelo trabalho, ato fundante do ser social, possa ocorrer e se sustentar tendo como pressuposto a sobrevivência da humanidade e não a reprodução do capital (Moradillo, 2010; Peneluc, 2018; Peneluc; Moradillo, 2018; Peneluc; Moradillo; Pinheiro, 2018).

Em outras palavras, a EAC não parte de uma cisão entre sociedade e natureza. Busca compreender as relações dialéticas entre o modo capitalista de produção, considerando a luta de classes, e estabelece enquanto seu fundamento primaz as relações entre os

homens e destes com a natureza, pela mediação do trabalho. Trabalho este assalariado, alienado e precarizado, já que sob o capitalismo o sujeito se encontra alienado do resultado do seu trabalho, dos outros homens e da natureza.

A EAC pode ser descrita, então, como uma síntese de práticas educativas que possui como compromisso social de historicizar criticamente as relações que o ser humano concretiza com a natureza, seja no âmbito produtivo (econômico), seja no âmbito político-ideológico. Isto quer dizer que deve-se pretender, além da mudança cultural, a mudança social - centrando atenção na sua "relação implícita com a mudança social, para além da sua relação presumida com a mudança cultural derivada da relação explícita com a mudança ambiental (Layrargues, 2006, p. 4)".

3.2 Educação socioambiental enquanto componente curricular

O componente curricular Educação Socioambiental foi criado com o objetivo específico de sintetizar as discussões realizadas em outros componentes curriculares que deram conta da ontologia do ser social, da concepção de sociedade e sua historicidade e da economia política, trazendo para a centralidade das discussões as questões socioambientais.

No componente curricular Educação Socioambiental, inicialmente retomamos os fundamentos filosófico da relação homem/natureza a partir de uma abordagem ontológica, trazendo como pano de fundo a práxis humana para dar conta da sua existência, tendo o trabalho como categoria fundante do ser social. Em seguida, com base na EAC e na PHC, problematizamos a prática social global perguntando aos estudantes, de forma provocativa, se é possível uma outra ética nos marcos da sociedade capitalista. Ou melhor, existe ética na sociedade capitalista?

No desenvolvimento da discussão, colocamos a nossa posição de que capitalismo e ética não se articulam, são antagônicos, são ontologicamente incompatíveis, já que por ética entendemos um "complexo valorativo cuja função social é conectar as necessidades postas pela generalidade em desenvolvimento com a superação do antagonismo gênero/particular" (Lessa, 2007, p. 61). Para nós, essa concepção de ética imanente tende a se contrapor a uma concepção de ética transcendente, dominante hoje em dia, principalmente de corte kantiana (Lessa, 2007; Tonet, 2013).

Essa discussão sobre ética no curso parte do princípio que na sociedade atual, que se baseia no egoísmo burguês, comparecem valores de outros campos sociais, como o direito, o costume, a tradição e a moral, para sustentar a antinomia indivíduo burguês/gênero humano, levando a esse distanciamento entre ética e realidade objetiva. Sem romper com a base material que sustenta a sociedade capitalista - a reprodução do capital -, não há ética que se efetive. O individualismo exacerbado, que coloca o indivíduo acima da nossa genericidade e da natureza, rompendo com a horizontalidade dada nas relações envolvendo o eu-nós-natureza, onde do ponto de vista ético (estamos tratando da ética

imanente) o acento está no “nós”, emerge da sua base material e tem levado, cada vez mais, a transformar as pessoas - o outro - e a natureza em meros objetos e meios da sua realização; perdendo-se assim o elo sócio-histórico que torna o outro e a natureza em seu complemento. A natureza deixa de ser meu corpo inorgânico e os outros seres humanos passam a ser peças descartáveis dessa engrenagem social. Por isso, a nossa vida cotidiana é rebaixada a um nível insuportável, fazendo com que muitos seres humanos tenham que disputar o lixo ocioso e oneroso nos grandes aterros sanitários para sobreviver. Assim, a desumanização passa fazer parte do nosso dia e dia e é “naturalizada” (Moradillo, 2010).

Como consequência desse individualismo burguês, expressão subjetiva da base material de como organizamos a sociedade para produzir, distribuir, consumir (circulação/distribuição/realização), leva a constatação de que o desenvolvimento sustentável não tem como se sustentar na lógica da reprodução do capital (Moradillo, 2010).

As contradições do capital, com suas assimetrias sociais, nas quais alguns acumulam e a grande maioria fica de fora, e que tende a exaurir a natureza e o trabalhador que vende sua força de trabalho como mais uma mercadoria (uma mercadoria especial, fonte de mais-valor), é expressão da sua estrutura, sendo assim, as propostas e tendências teóricas que tentam resolver os problemas ambientais mantendo essa lógica produtiva está fadada ao fracasso (Mészáros, 2006; Netto; Braz, 2009). O capital não reconhece florestas biodiversidade, recursos minerais e fronteiras, assim como culturas e seres humanos; em todos os espaços geográficos e culturais ele penetra, tornando todas as coisas, a natureza e relações sociais em simples mercadorias (Mészáros, 2006; Netto; Braz, 2009; Moradillo, 2010).

O fato é que estamos assistindo ao aumento dessa discrepância entre o *ser* e o *dever-ser*, entre o que desejamos ser e o que realmente somos nas relações objetivas que estabelecemos na vida social, onde a igualdade social passa a ser formal – somos todos iguais perante a lei -, mas que, de forma objetiva, como seres atomizados socialmente, alguns são mais iguais do que outros, isto é, não há uma igualdade substantiva, levando a uma idealização dos valores sociais (Mészáros, 2006).

Assim, temos presenciado uma práxis social que tenta resolver os nossos problemas apelando para “uma nova ética”, “uma nova consciência” e que apela para uma idealização de “desenvolvimento sustentável” sem tocar na materialidade da nossa reprodução social, as relações reprodutoras do capital. E como consequência dessas contradições, passamos a discutir no curso os fundamentos que estão ancorando essa realidade social, em conformidade com os pressupostos filosófico já discutidos com eles em outros componentes curriculares, e sua implicação no desenvolvimento social e na impossibilidade de um desenvolvimento sustentável no marco do capital, com graves implicações no ambiente natural e social.

Em decorrência, emergem questões específicas do campo, a exemplo do

agronegócio, da energia de biomassa, da segurança alimentar e sua articulação com as questões mais gerais: o desenvolvimento da agricultura através da história nas suas dimensões local, nacional e internacional; o acesso à terra; o acesso a água de qualidade; a quem pertence os recursos sócio-naturais; a agricultura familiar x o agronegócio, quem sai ganhando com isso? E assim por diante (Moradillo *et al.*, 2013).

Em seguida a essa discussão, tratamos da história da educação ambiental, das diversas concepções e classificações com suas possíveis implicações pedagógicas e sociais, para, posteriormente, reforçarmos a concepção de Educação Ambiental que defendemos e suas possíveis contribuições para uma concepção de mundo, de sociedade, de trabalho associado, de organização social e de agricultura/campo que supere as relações reprodutoras do capital (Moradillo, 2010; Peneluc, 2018; Peneluc; Moradillo, 2018; Peneluc; Moradillo; Pinheiro, 2018).

Finalizamos o curso concluindo que a possibilidade de um desenvolvimento sustentável só pode se realizar por dentro de relações sociais comunitárias, nas quais o ser social seja o objetivo maior e o valor de uso prepondere na produção de bens materiais, em contraposição ao valor de troca, reconstruindo um metabolismo com a natureza que tenha como princípio a sua imprescindível complementariedade para a nossa existência - expressão do nosso corpo inorgânico – e ao mesmo tempo o necessário equilíbrio sócio/natural.

Na atual proposta de currículo, reformulada em 2016/2017, essa concepção de Educação Ambiental que emerge desse componente curricular passa a ser trabalhada, ampliada e enriquecida, com os aportes da Física, Química e Biologia e dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, em três novos componentes curriculares que tratam especificamente da Agroecologia.

Assim, o componente de Educação Socioambiental passa a ser um dos pré-requisitos para os três componentes curriculares de Agroecologia. O novo currículo foi concebido tendo a ontologia do ser social e a economia política perpassando todo o currículo, culminando a sua trajetória na Agroecologia, onde prática e teoria se articulam, a partir de uma fundamentação teórica que articula concepção de mundo e prática pedagógica com base na ciência, filosofi e arte na perspectiva sócio-histórica. Os componentes de Agroecologia vão ser trabalhados em paralelo aos estágios curriculares obrigatórios nas escolas do campo, reforçando essa concepção de prática articulada com a teoria na ação específica nas localidades em que os estudantes pertencem

4 | CONCLUSÃO

Podemos dizer que o ser humano é um ser de essência histórica, contingente e transitória e que deve ser compreendido e explicado a partir de uma perspectiva materialista histórico-dialética. Por isso, defendemos que o trabalho, por ser a categoria fundante

do ser social, deve modular os currículos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, levando a uma concepção de ambiente que se modifica historicamente com o desenvolvimento social do homem para dar conta da sua existência.

Entendemos que a problemática ambiental tem por trás, hoje em dia, dentro de relações sociais reprodutoras do capital, dois tipos de problemas estruturantes, que se articulam e que se complementam no seu potencial destruidor: a destruição dos homens que tem que vender a sua força de trabalho para sobreviver e a destruição da natureza. Assim, entendemos a Educação Ambiental como um processo educacional que deve radicalizar na análise da realidade social, procurando compreender e explicar como o ser social se origina e produz a sua existência. Para isso, defendemos nesse artigo a concepção de ser social referenciada no materialismo histórico-dialético, que tem a categoria trabalho como central para entender as relações sociais e as suas formas históricas de organização para dar conta da sua existência. Assim, os problemas ambientais ganham materialidade quando analisados à luz da história do ser social na perspectiva sócio-histórica.

Defendemos também que a aquisição do conhecimento na vertente crítico-dialética (sócio-histórica) fornece elementos para uma melhor compreensão da realidade e dos problemas que afetam o ambiente na atualidade, podendo resultar na aquisição de uma formação crítico-dialética que permita aos indivíduos em coletividade atuarem de modo consequente no meio em que vivem. O papel da escola, dentro de uma perspectiva política não ingênua, é de criar espaços através de seus atores e autores sociais, no sentido da superação da alienação dos indivíduos diante do conhecimento fragmentado e destituído de significado para suas ações sociais

Em nosso entendimento, os três princípios que devem nortear uma prática da educação ambiental crítica são: pensar segundo a categoria de totalidade; interpretar os fatos mediante a apreensão histórica do processo de produção da realidade social através da categoria trabalho e agir no sentido de possibilitar transformações necessárias à emancipação humana.

Desta forma, defendemos que a concepção de Educação Ambiental Crítica, de vertente sócio-histórica, esteja presente nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, preparando assim os futuros professores para atuarem de forma consciente, colocando intencionalidade nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas onde vão atuar, visando um novo projeto de sociedade, que supere o atual contexto de degradação e exploração do homem e da natureza, e que através do ato pedagógico eleve a concepção de mundo dos estudantes, através de uma formação omnilateral, colocando como horizonte a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

BURNHAM, Teresinha Froés. Educação ambiental e reconstrução do currículo escolar. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 29, p. 21-30, 1993.

FOLADORI, Guilhermo. O metabolismo com a natureza. **Revista Crítica Marxista***,* São Paulo*,* n. 11, p. 105-117, 2001.

FOSTER, John Bellamy. **A ecologia de Marx:** materialismo e natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para onde vai a educação ambiental? o cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea Educação***,* Rio de Janeiro, n. 14, pp. 398-421, agosto/dezembro, 2012.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P; CASTRO, R.C. de (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TREIN, Eunice; TOZONI-REIS, Marilia Freitas de Campos, NOVICKI, Victor. Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. **Caderno Cedes***,* Campinas, v. 29, n. 77, pp. 81-97, 2009.

LESSA, Sérgio. **Lukács – ética e política**: observações acerca dos fundamentos ontológicos da ética e da política. Chapecó: Argos, 2007.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital:** o processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro 1, v.1. 1980.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosófic** . São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2006.

MORADILLO, Edilson Fortuna de. A dimensão prática na licenciatura em química da UFBA: possibilidades para além da formação empírico-analítica. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

MORADILLO, E. F.; CUNHA, M. B. de M.; ANUNCIAÇÃO, Barbara Carine; MESSEDER-NETO, H.; SÁ, L. Licenciatura em Educação do Campo da UFBA: pressupostos e princípios da educação sócio-ambiental. Seminário Educação do Campo, Uneb, 2013.

MORADILLO, Edilson Fortuna de; NETO, H. S. M., MASSENA, E. P. Ciências da Natureza na Educação do Campo: em defesa de uma abordagem sócio-histórica. ***Revista Brasileira de Educação do Campo***, Tocantinópolis, v. 2, n. 3, 2017.

PENELUC, Magno da Conceição. Educação Ambiental Crítica na Escola e Crítica Ideológica. Tese (Doutorado em Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História Ciência) - Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, 2018. Ideologias e práxis de ensino de educação ambiental crítica escolar. ***Revista Brasileira de Educação Ambiental,*** São Paulo, v. 13, p. 334-354, 2018.

PENELUC, Magno da Conceição; MORADILLO, Edilson Fortuna de; PINHEIRO, Barbara Carine Soares. Educação Ambiental Crítica na formação de professores da Educação do Campo: as conquistas atuais e desafios futuros da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil **Tecné, Episteme y Didaxis: TED (Revista de la Facultad de Ciencia y Tecno**, v. Extraord, pp. 1-6, 2018.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A comuna escolar**. Tradução Luis Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas: Autores Associados, 2006.

TONET, Ivo. **Método Científic** : uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

UFBA. Universidade Federal da Bahia, Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA: disponível em https://faced.UFBA.br/educacao-do-campo/licenciatura-em-educacao-do-campo. Acesso em: mar. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CAPÍTULO 12

MODELOS ATÔMICOS NO ENSINO REGULAR: UMA AULA VOLTADA PARA ALUNOS SURDOS

Data de aceite: 01/09/2022

Maciel Rocha Martírios
Licenciatura em Química, Instituto Federal do Piauí

Antônio Marcelo Silva Lopes
Licenciatura em Química, Instituto Federal do Piauí

Márcia Maria Teixeira
Especialista em Libras, Universidade Estadual do Piauí

Poliana de Sousa Carvalho
Licenciatura em Educação do Campo, Universidade Federal do Piauí

Francisco de Assis Pereira Neto
Mestre em Química, Instituto Federal do Piauí

RESUMO: No decorrer dos anos as questões relacionadas à educação inclusiva ganharam destaque, conquistaram adeptos em todo o mundo e vem sendo amplamente discutidas em várias esferas do campo político pedagógico. No ensino de Química para alunos surdos o professor encontra, além dos desafios convencionais apresentados em salas contendo apenas alunos ouvintes, desafios específicos que vão desde a falta de sinais relacionados a linguagem Química à necessidade da utilização de recursos visuais para a inclusão do aluno no processo de aprendizagem. Neste sentido este trabalho buscou, através de uma aula contextualizada e interativa, identificar as principais dificuldades relacionadas ao conteúdo de modelos atômicos por alunos surdos, bem como as causas que contribuem para tal. Para o desenvolvimento do trabalho, foi elaborado um plano de aula com dois professores especialistas em Educação Inclusiva, em seguida foi pedido previamente aos 19 alunos ouvintes e 02 alunos surdos que compunham uma turma de primeiro ano do Ensino Médio que levasse para a sala materiais como cola, massa de modelar, barbante, bolas de isopor e tesoura para que pudessem ser construídos os principais modelos atômicos em sala de aula. Dando continuidade à turma foi dividida em equipes, as quais ficaram responsáveis pela construção de um modelo atômico respectivamente e após sua construção foi feita uma socialização dos grupos (incluindo os alunos surdos com o auxílio de um intérprete) onde puderam sanar dúvidas e pontuar as principais características de cada modelo. Para finalizar a atividade, foi aplicado um questionário oral com quatro questões subjetivas aos dois alunos surdos, o qual foi interpretado e transcrito para fins desse trabalho. Após a finalização da atividade pode-se observar a participação efetiva de todos os alunos, principalmente os alunos surdos, bem como sua interação durante a construção dos modelos. O questionário revelou que as principais dificuldades relacionadas ao estudo da química na visão dos alunos estão na complexidade dos conceitos e presença de muitos cálculos, ficando evidente a necessidade de o professor desenvolver métodos capazes de atender e incluir esses alunos em sala de aula, tornando-os coadjuvantes no processo de construção e aplicação do conhecimento

químico.

PALAVRAS-CHAVE: Aluno surdo, ensino de química, modelos atômicos, metodologias de ensino.

ATOMIC MODELS IN REGULAR EDUCATION: A CLASSROOM FOR DEAF STUDENTS

ABSTRACT: Over the years, issues related to inclusive education have gained prominence, have gained supporters around the world and have been widely discussed in various spheres of the political pedagogical field. In the teaching of Chemistry for deaf students, the teacher finds, in addition to the conventional challenges presented in rooms containing only hearing students, specific challenges ranging from the lack of signs related to the chemical language to the need to use visual resources to include the student in the process of learning. In this sense, this work sought, through a contextual and interactive class, to identify the main difficulties related to the content of atomic models by deaf students, as well as the causes that contribute to this. For the development of the work, a lesson plan was drawn up with two teachers specializing in Inclusive Education, then it was previously asked the 19 hearing students and 02 deaf students that composed a first year high school class that took to the room materials such as glue, modeling mass, string, Styrofoam balls and scissors so that the main atomic models in the classroom could be constructed. Continuing the group was divided into teams, which were responsible for the construction of an atomic model respectively and after its construction was made a socialization of the groups (including the deaf students with the aid of an interpreter) where they could resolve doubts and punctuate the main characteristics of each model. To finalize the activity, an oral questionnaire with four subjective questions was applied to the two deaf students, which was interpreted and transcribed for purposes of this work. After completion of the activity, we can observe the effective participation of all students, especially deaf students, as well as their interaction during the construction of the models. The questionnaire revealed that the main difficulties related to the study of chemistry in the students' view are the complexity of the concepts and the presence of many calculations, evidencing the need for the teacher to develop methods capable of attending and including these students in the classroom, the coadjuvants in the process of construction and application of chemical knowledge.

KEYWORDS: Deaf students, teaching of chemistry, atomic models, teaching methodologies.

1 | INTRODUÇÃO

É notório o destaque que as discussões sobre a educação inclusiva têm ganhado nos últimos anos, tendo como resultado um grande número de adeptos nas mais diversas e variadas áreas do campo político pedagógico.

A educação brasileira vivencia hoje, o processo de inclusão amparado por leis que obrigam e asseguram o direito adquirido ao acesso e a permanência do mesmo em qualquer órgão social e educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais, sendo dever da escola receber todos os alunos independente de sua necessidade, adaptando-se para atendê-los, em destaque alunos Surdos.

Para a efetivação do ensino-aprendizagem de alunos Surdos, é preciso que o professor esteja ciente dos desafios a serem enfrentados e do desenvolvimento de metodologias que atendam esse público de forma integral e focadas na sua formação cidadã.

Nas aulas de Química, devido esta ciência ser bastante complexa e não haver grande acervo de materiais disponíveis para se trabalhar com alunos surdos, cabe ao professor desenvolver seus próprios materiais e metodologias. Um dos conteúdos químicos fundamentais para os alunos é o de Modelos Atômicos, uma vez que acreditamos ser a base para a compreensão da Química e seus fenômenos como um todo.

Baseando-se nessa premissa, este trabalho buscou desenvolver uma aula interativa utilizando uma sequência didática, recursos visuais e materiais de colagem, sobre modelos atômicos em uma turma do Ensino Médio contendo alunos surdos, visando facilitar a sua compreensão acerca do conteúdo, além de permitir aos mesmos a percepção das relações do conteúdo com o meio em que estão inseridos.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Durante séculos as pessoas com algum tipo de necessidade específica viveram fadadas a segregação e a exclusão social, eram tidas como incapazes, doentes e fazendo com que ficassem fora do convívio social, sujeitos a castigos e maus tratos, essa situação passou a ser inaceitável e movimentos a favor da conquista dos direitos das pessoas com deficiência começaram a surgi .

Contudo, essas discussões passaram por diferentes momentos qualificados, por várias lutas de seus direitos e reviravoltas na forma de tratar o tema, até se chegar aos dias atuais. De acordo com Rodrigues (2006, p. 12).

> A proposta de educação inclusiva teve início na década de noventa superando até certo ponto, o movimento que se convencionou denominar integração. Nesse sentido, esta proposta pretende substituir de forma gradativa a escola especial. A ênfase maior é incluir os alunos com necessidades educativas especiais em classe comum com o intuito de permitir a estes alunos o acesso a todos os meios que possibilitem a sua socialização com os demais membros da escola, bem como o acesso a uma maior diversidade de conhecimentos culturais que possibilitarão seu desenvolvimento pessoal e social.

Analisando o contexto histórico, social e cultural pode-se perceber grandes mudanças na forma de tratamento para com essas pessoas que refletem diretamente no campo da educação e cotidiano escolar. Apesar do surgimento de diversas formas de inclusão, é evidente e inquestionável que a escolarização da maioria dos alunos surdos foi pouco responsável (LACERDA, 2006) o que pode comprometer o seu desenvolvimento escolar.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 a inclusão de pessoas surdas deve ser integral, iniciando-se desde a estimulação essencial nas no começo do ensino em

geral até os graus superiores, integrando-se a educação especial e as novas exigências educacionais com a finalidade de formar cidadãos lúcidos e participativos (BRASIL, 2009).

Esta inclusão perpassa além de outros pontos a necessidade de se trabalharem os conteúdos na língua materna dos surdos (Língua de Sinais), que no caso do Brasil é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Conceitua-se a língua de sinais como uma forma de comunicação e expressão de essência visual motora com sua própria estrutura gramatical, que surgiu a partir da língua de sinais que era utilizada na França no século XVIII (LIMA, 2006).

De acordo com o decreto nº 5626/05 uma pessoa é considerada surda quando, por ter perda auditiva compreende e interage com o mundo através da LIBRAS. O decreto estabelece ainda a obrigatoriedade de a União ofertar (desde a educação infantil) o ensino e a contratação de profissionais especializados em LIBRAS, sendo necessária a presença de um intérprete em sala de aula como meio eficaz para a interpretação dos conteúdos para os alunos com surdez quando não houver esses profissionais especializados (BRASIL, 2005).

De acordo com Luz (2016), a Química por ser uma ciência central faz parte e está inserida em diversos acontecimentos globais, que vão desde a preparação de um alimento à composição do ar que respiramos. A importância desta ciência é evidente, e seu ensino merece bastante atenção por possuir linguagem específica e conceitos bastante abstratos, o que pode dificultar a compreensão dos alunos (SI VA; JÓFILI; BARBOSA, 2003).

Neste sentido, a linguagem química acaba por se tornar mais difícil e inacessível a alunos surdos, fazendo-se necessário discussões que perpassam a dificuldade de ensinar tal ciência através da LIBRAS (LUZ, 2016).

Consoante Sousa e Silveira (2011) a falta de professores de Química com formação para trabalhar com alunos surdos atrelado a especificidade da linguagem e dos termos químicos que em sua maioria não compõem o rol dos dicionários de libras dificultand sua tradução do português para LIBRAS, pode ser um elemento que dificulta e gera o distanciamento desses alunos com os conceitos científicos nas a las de química.

Isto faz com que fique a cargo do intérprete, que normalmente não possui formação específica em química, a responsabilidade de aproximação entre o conteúdo, o contexto e o conceito do que se está sendo trabalhado para auxiliar o entendimento do aluno surdo (MENDONÇA; OLIVEIRA; BENITE, 2017).

Para conseguir atender a essa demanda, há na maioria das vezes através, a criação de sinais que possam traduzir tais conceitos, sinais esses que são criados pelo entendimento do próprio intérprete a partir daquilo que o professor relata durante as aulas de Química, não havendo troca entre os intérpretes e os docentes na construção do sentido conceitual que poderia auxiliar no processo de criação dos sinais (SOUSA; SILVEIRA, 2011).

Fica evidente, portanto, a necessidade de se trabalhar em conjunto para atender as necessidades dos alunos surdos com relação ao conhecimento químico, exigindo “práticas pedagógicas que possibilitem que tal conhecimento esteja acessível para tais alunos”.

(PINTO; OLIVEIRA, 2012, s/p).

3 | METODOLOGIA

Antes da realização do trabalho fez-se, uma formulação de um plano de aula com ajuda de dois especialistas na educação inclusiva: uma professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí e outra da Secretaria de Estado da Educação do Piauí.

Em seguida, foi ministrada uma aula em uma turma de primeiro ano do ensino médio contendo 19 alunos ouvintes e 02 alunos surdos, na Escola Municipal José de Deus Barros, localizada na cidade de Picos, Piauí.

Antes do desenvolvimento da aula, para que os alunos pudessem observar os diferentes tipos de modelos atômicos, e analisarem as teorias defendidas pelos cientistas, foi solicitado aos mesmos que levassem materiais como cola, massa de modelar, barbante, bolas de isopor, tesoura para que pudessem ser construídos diferentes modelos atômicos e posteriormente compará-los.

Para iniciar a aula, foram apresentados slides que continha as nomenclaturas das partículas observadas em cada modelo atômico, bem como o cientista e sua teoria e ao passo que isso ia ocorrendo o intérprete ia repassando em LIBRAS o que estava sendo discutido aos alunos Surdos.

Dando continuidade, foram discutidas todas as informações, dúvidas e tiradas algumas conclusões obtidas referentes ao tema, para que o professor pudesse então formar equipes as quais foram determinados um modelo atômico que devia ser construído pelas mesmas e a partir desse momento os componentes de cada equipe decidiram quais materiais utilizariam para a construção da sua representação. Durante essa atividade, foi lembrado aos alunos que existe uma proporção de tamanho entre um elétron que deverá ser menor do que o próton, portanto, se fazia necessário uma escala e indicado que deveriam diferenciar por cor as três partículas fundamentais.

Após a construção os modelos por todas as equipes, foi feita uma socialização, onde os alunos puderam discutir os conceitos dos modelos os cientistas que os propuseram, tirar suas dúvidas e falar sobre qual modelo era mais adequado para representar o átomo na visão deles.

Ao final da socialização foi aplicado um questionário oral contendo quatro questões subjetivas com os alunos surdos, o qual foi traduzido pelo intérprete e as respostas foram transcritas para fins desse trabalho

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A relevância dessa pesquisa baseia-se na inclusão de alunos surdos nas escolas

do ensino regular, construindo reflexões a respeito dos conteúdos de química, buscando encontrar alternativas para melhor trabalhar com esse público, promovendo sua integração e contribuindo para desenvolver ao máximo suas capacidades, respeitando seus limites e valorizando suas potencialidades.

Durante a realização da aula, os alunos demostraram estarem bem interessados em aprender o conteúdo e ficaram atentos na parte da explicação. Durante o processo de construção dos modelos, foi observado que as quatro equipes formadas conseguiram reproduzir cada um dos respectivos modelos e durante a socialização, quando foram perguntados os conceitos e o nome dos cientistas que propôs cada modelo, as perguntas foram respondidas corretamente pelas mesmas. Os resultados do questionário aplicado são apresentados abaixo:

1- Quais as maiores dificuldades que vocês consideram que existem para se aprender Química?

Aluno 1: “Muitas informações e muitos símbolos”.

Aluno 2: “Os cálculos são muito difíceis”.

Observa-se que a dificuldade do estudo da Química na visão dos alunos surdos está na presença de muitos cálculos e do excesso de símbolos devido a própria linguagem Química. De acordo com Gomes, Lopes e Silva (2017) para que o aluno surdo incluído nas salas regulares tenha um bom entendimento dos conteúdos de Química, é importante que seja explorado uso de recursos visuais e outros meios que estimule a percepção visual das informações.

2- Os professores costumam utilizar imagens, vídeos ou outros artifícios que ajudem no seu entendimento?

Aluno 1: “Não, as aulas são mais dialogadas mesmo.”

Aluno 2: “Não, o professor usa mais o quadro.”

Nota-se que o professor(a) de Química não costuma trazer esse tipo de metodologia para a sala de aula, e isto quando combinado a escolha incorreta dos conteúdos pode acarretar em dificuldades de aprendizagem. Segundo Betin e Papi (2013) o professor tem como papel a escolha de conteúdos adequados aos alunos, de acordo que o conhecimento científico se apresente acessível e suscetível de interesse, além de dominar bem o conteúdo a ser trabalhado, considerando importante refletir os obstáculos e as oportunidades visando à inclusão dos alunos surdos no contexto escolar em uma prática pedagógica, oportunizando a aprendizagem de Ciências de forma significativa

3- Você considera que essa aula ajudou no seu entendimento dos modelos atômicos?

Aluno 1: “Sim, agora eu sei diferenciar os modelos”.

Aluno 2: “Sim, me ajudou muito a entender a diferença entre os modelos”.

Devido ao fato de o professor normalmente não trabalhar metodologias voltadas para a inclusão do aluno surdo, a utilização de métodos simples como a aplicação de uma aula didático-interativa possibilitou aos alunos a compreensão e diferenciação dos modelos apresentados. Conforme Sousa (2015), a escola como um lugar educativo tem como função preservar e transmitir a cultura, sendo fundamental a acessibilidade a todos, independentemente de suas deficiências ou potencialidades. Assim, para se trabalhar na educação da pessoa surda, é imprescindível a compreensão de como as ferramentas e adaptações são abordadas, conhecendo-se os personagens que atuam nesse contexto.

4- Você acha que o seu professor(a) de Química deveria trazer mais metodologias como essa? Por quê?

Aluno 1: “Com certeza, facilita no meu entendimento de Química”.

Aluno 2: “Sim, eu consigo prestar mais atenção na aula”.

A evidência da necessidade de metodologias como a aplicada durante a aula é indiscutível, a partir das respostas dos alunos. Gomes, Lopes e Silva (2017) dizem que usando metodologias adequadas há a possibilidade de mudar o contexto de ensino e aprendizagem, direcionando-as para um ensino de Química mais significativo, podendo oferecer mecanismos que proporcionem aos estudantes adquirirem outra dimensão dessa ciência, em especial, os alunos surdos.

Percebe-se, portanto, que para obter bons resultados no processo de inclusão do aluno Surdo no ensino regular faz-se necessário criar artifícios de ensino aprendizagem visando além da inclusão do aluno nas aulas de Química, a sua integração com os demais colegas e a efetivação da aprendizagem significativa

5 | CONCLUSÕES

Após a aplicação do trabalho, pode-se afirmar que o uso de metodologias baseadas nas necessidades dos alunos surdos que visem facilitar a compreensão deles acerca dos conceitos químicos além de facilitar a compreensão dos conteúdos, aproxima os alunos da ciência, compreendendo o seu papel e a sua importância no dia a dia dos mesmos.

As etapas para a realização deste trabalho proporcionaram inúmeras descobertas sobre como é o processo de inclusão dos alunos surdos, a compreensão do papel do professor, dúvidas, inquietações e dificuldades enfrentadas por eles para trabalhar na

prática com alunos surdos incluídos no ensino regular.

Evidenciou-se também a importância LIBRAS nas escolas de ensino regular possibilitando sua aquisição tanto aos surdos que ainda não a dominam como para os demais alunos, sendo esta um fator primordial para a evolução da aprendizagem do aluno surdo, uma vez que sem a presença do intérprete a compreensão e participação dos alunos Surdos na aula teria sido dificultada

Este estudo propiciou uma proximidade com a realidade vivenciada pelos alunos surdos e suas lutas ao longo dos tempos para a conquista do direito a educação, possibilitando o entendimento dos obstáculos que tiveram que superar, e que é preciso ter força de vontade e jamais desistir daquilo em que se acredita, por mais difícil que possa parecer.

O presente trabalho trouxe inúmeras contribuições e servirá de vertente para estudos posteriores, provocando novas reflexões e questionamentos sobre o processo de inclusão do aluno surdo, possibilitando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham seus direitos respeitados, visando promover a valorização da diversidade o respeito às diferenças e extinção de quaisquer formas de preconceito, exercendo verdadeiramente os princípios de uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BETIM, A. C.; PAPI, S. O. G. **O papel do professor diante da inclusão de um aluno surdo.** In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE).

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n. 4,** de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.626** - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

GOMES, F. L. S.; LOPES, A. M. S.; SILVA, F. C. A. Inovação metodológica para ensino de química para surdo. In: IV Encontro de Inovação Tecnológica e Ensino de Ciências, 2017, Picos-PI. **Anais** do Encontro de Inovação Tecnológica e Ensino de Ciências, 2017.

LACERDA, C. B. F. **A inclusão escolar de alunos surdos:** o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, v.26, n.69, p.163-184. 2006.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LUZ, E. R. O Ensino de Química para surdos: uma análise a partir da triangulação de dados. Anápolis, 2016, 58 p. **Trabalho de conclusão de curso** (Licenciatura em Química). IFG, 2016.

MENDONÇA, N. C. S.; OLIVEIRA, A. P.; BENITE, A. M. **O Ensino de Química para alunos surdos:** o conceito de misturas no Ensino de Ciências. Química nova na escola, v.39, p.347-355, 2017.

PINTO, E. S. S.; OLIVEIRA, A. C. G**.** Ensino de Química para surdos na perspectiva de alunos surdos, professor, intérprete e coordenação. In: XVI Encontro Nacional de Ensino de Química/X Encontro Nacional de Educação Química da Bahia, 2012, Salvador-BA. **Anais** do Encontro Nacional de Ensino de Química/Encontro Nacional de Educação Química da Bahia, 2012.

RODRIGUES, S. M. da C. As concepções de Professores de 5ª série acerca da inclusão do surdo na classe regular da rede Estadual de Teresina**.** Teresina, 2006, 57 p. **Trabalho de conclusão de curso** (Licenciatura em Pedagogia), UFPI, 2006.

SILVA, J. M; JÓFILI, Z. M. S; BARBOSA, R. M. S. N. O falado e o entendido: um estudo da linguagem química na sala de aula e da percepção dos professores de sua importância para a aprendizagem dos alunos. In: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Em Ciências, 2003, Bauru-SP. **Anais** do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Em Ciências.

SOUSA, S. F.; SILVEIRA, H. E. **Terminologias químicas em LIBRAS:** a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos. Química Nova na Escola. n. 33, p. 36-46, 2011.

SOUSA; V. **A importância do papel do intérprete de libras no processo de aprendizagem do aluno surdo em sala de aula nas escolas de ensino comuns.** Cadernos da Fucamp, v.14, n.20, p.168-181, 2015.

CAPÍTULO 13

O DOCENTE UNIVERSITÁRIO NUMA PROPOSTA DE RECONSTRUÇÃO HUMANA

Data de aceite: 01/09/2022

Valdeglácia Pinheiro Dantas Domingos
Graduada em Pedagogia, Pós graduada em Administração Escolar, Mestrando em Ciências da educação. Diretora, Coordenadora Geral do Instituto Educar e Transformar
http://lattes.cnpq.br/0797016764500815
Fortaleza-CE

RESUMO: Esta pesquisa vem em busca de possíveis respostas para elucidar as questões pertinentes a reconstrução humanizada do docente universitário na sociedade atual. As mudanças culturais e tecnológicas presentes no século XXI, trouxeram a reflexão sobre um caminhar diferenciado em relação a educação, no sentido de que ela venha desafiar o docente a executar o seu fazer pedagógico indo além do simplesmente ensinar. É preciso construir uma formação plena de sujeito e que este possa valorizar a empatia, o respeito ao próximo, a convivência harmoniosa, a solidariedade, o pensamento crítico, a postura ética como também a somatória dos conhecimentos científicos. Educar é ir ao encontro do outro. Aquele que vem a receber- o receptor, é um ser humano, então, faz-se necessário entender que ensinar é humanizar, é ir além dos cadernos, livros e técnicas. É enxergar a individualidade do discente sendo um condutor mais acessível, mais afetivo, mais interativo sem visar apenas resultados e lucros. É saber se reconstruir. Esse artigo objetivou mostrar a importância da humanização da educação e da reconstrução na formação do docente universitário. Usou-se a revisão bibliográfica que serviu de base para nortear as ideias aqui expostas e desenvolver toda a tessitura do trabalho. O objetivo maior é despertar o interesse do docente universitário, mostrando que o ensino superior também é um espaço de formação integral e também de acompanhamento humano contínuo. Humanização é uma característica necessária no perfil e na atuação de todo profissional da educação. A pesquisa tem caráter teórico e muita de reflexão sobre o processo de ensino humanizado na educação superior. A contribuição de Paulo Freire e de outros conceituados autores, aqui referenciados, fortaleceu a temática abordada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Humanizada. Reconstrução. Formação. Docente Universitária.

INTRODUÇÃO

As revoluções que aconteceram no mundo foram importantes para que o desenvolvimento humano acontecesse com maior celeridade. Revoluções estas da arte, da ciência, da indústria e da tecnologia. Através delas se fez urgente a Revolução da Consciência Humana, para que todas as mudanças surgidas no mundo, tudo aquilo que foi criado pelo homem, não fosse perdido, não retroagisse e não se voltasse contra ele mesmo.(Humanização pela Educação:Dra.Marilice B.Lech).

A Era da tecnologia trouxe o conhecimento fundamental para o indivíduo poder criar, inovar, ensinar, mas não veio com a responsabilidade

de educar o ser humano. A tecnologia chegou dando “asas” para o indivíduo “voar”, ir além da sua imaginação, informatizá-lo e a conectá-lo com o mundo, mas não o tornou sujeito mais humano, mais solidário com o outro, mais integrado a comunidade humana.

Vive-se uma época de muitas transformações, com inúmeras inovações e avanços em todas as áreas, acontecimentos esses que têm separado as pessoas umas das outras. A educação possui desafios instigantes e ao mesmo tempo gigantes. Frente a essa situação este trabalho vem com a intenção de comprovar que a ausência de uma educação humanizada traz um grande retrocesso no processo de formação do sujeito, pois as inovações inerentes as sociedades, pela tecnologia, pela globalização não trouxeram na bagagem a educação de excelência, educação essa que venha fazer do sujeito um ser humanizado, com maior significado onde sejam priorizados os princípios e valores éticos fundamentais para a sua formação.

O artigo expõe a necessidade de uma educação que contemple a plena construção da humanização do sujeito, teorizado pelo posicionamento de alguns teóricos sobre essa importante discussão da temática sobre o docente universitário numa proposta de reconstrução humana, como Freire(1996), Chalita (2001),Maturana(2014),. Cortella(2014),Arendt(2014)entre outros.

O objetivo principal deste trabalho é refletir sobre essa tão relevante temática que é o processo educativo com ênfase na humanização do docente universitário como um “ser mais”, no processo de formação geral e educacional.

Para alcançar o objetivo proposto, o estudo tem caráter bibliográfico, em uma aproximação a diferentes aspectos apontados pelos autores consultados que dão suporte à temática em pauta; a justificativa do trabalho é o interesse incansável e a inquietude da autora deste artigo, por uma formação educativa comprometida com a defesa e a promoção de vidas por meio de política justa e amor recíproco, por formas de aquisição de conhecimento que permitam construir indivíduos cada vez mais humanos na construção e reconstrução de saberes, mostrando, assim, os benefícios do educar para humanizar e do humanizar para educar. Como metodologia foi feito uma revisão sistemática através do levantamento de várias publicações, de artigos, de livros e colocações de vários autores e pesquisadores que tratam de concepções humanizadas.

Nessa importante construção e reconstrução do sujeito aponta-se que para esse processo acontecer uma soma positiva de forças, em prol de um objetivo prioritário deve partir da sociedade e dos órgãos que regem a educação em geral. Sabendo-se, de antemão, que a base para essa formação veio lá da primeira instância que é a família.

A chave para esse processo de humanização da educação e dos sujeitos nela envolvidos são as pessoas, as trocas que acontecem entre elas, por meio da boa comunicação, respeito e aceitação das diferenças, da alegria pelo encontro com o outro, pela confiança no vir a ser de si e do outro

Humanos se é, mas isto não basta. Nasce-se com a mesma fisiologia do homo

sapiens, mas é preciso desenvolver a capacidade de viver/conviver em uma comunidade humana. A educação é um processo de transformação que acontece a partir da convivência que leva o sujeito a se reconhecer e reconhecer o outro. Para Maturana (2014) **é o amor que cria os " fios invisíveis", pelos quais "desliza" a educação humana entre as pessoas**.

Como já citado acima, vive-se hoje em uma era digital que veio facilitar a comunicação numa difusão imensa de informações e isto não significa que todo esse movimento tecnológico veio favorecer o desenvolvimento humano. Isto só ganha sentido quando se souber utilizar na direção do bem e do bem-estar das pessoas conduzindo-as, como diz Cortella (2014) a um **"Eu maior"** , que ultrapassa o individualismo e enxerga o mundo ao redor como uma extensão de si mesma, a partir da empatia e da sinergia.

Será discutido neste artigo, através de pesquisas bibiográficas aqui já mencionadas, a importância de uma prática educativa pedagógica mais humanizada capaz de emancipar, libertar direcionar o docente universitário para o despertar de uma nova consciência, tornando-o assim um ser mais reflexivo e crítico, fazendo parte do próprio processo educativo e da sua própria história. De acordo com Freire (2002, p. 32), com referência a pesquisar ele cita:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (PAULO FREIRE,2002,p.32).

"Não devemos pensar em transformar o homem em ser perfeito ou quase divino. Mas podemos tentar desenvolver o que nele há de melhor, ou seja, sua faculdade de ser responsável e solidário".

[Edgar MORIN]

METODOLOGIA

O ensino superior tem experimentado um crescimento vertiginoso de expansão. E isso gerou algumas transformações que diminuíram a sua qualidade (KUHL et al.,2013). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 9394/96-LDB (Brasil,1996) deu fim à legislação que fazia com que se tivesse um modelo único de Universidade. Com isso surgiu a grande oportunidade do ensino superior expandir-se no Brasil, principalmente no setor privado (SOUZA-SILVA; DAVEL,2007; GUSMÃO,2014).

A universidade se consolidou como uma instituição de ensino voltada para a formação de profissionais por meio da transmissão de conteúdos científicos. Esse modelo de formação tem sido questionado devido às transformações sociais contemporâneas,

especialmente, em relação ao acesso ao conhecimento, que indica a necessidade de reestruturação desses espaços formativos com o foco na formação de cidadãos.

Depois de tantos avanços tecnológicos e toda a facilidade que se tem no acesso as informações não tem mais sentido as Universidades destinarem a seus discentes somente e exclusivamente transmissão de conteúdos de modo tradicional através de seus docentes, esses que hoje têm sido muito questionados, pela sua prática também tradicionalista sem significado à realidade em que vive seu aluno. Arroyo(2002) vem lembrar outros aspectos relevantes como urgentes e necessários quando se pensa em educação;

> Aprender por exemplo o convívio social, a ética, a cultura, as identidades, os valores da cidade, do trabalho, da cidadania, as relações sociais de produção, os direitos, o caráter, as condutas, a integridade moral, a consciência política, os papéis sociais, os conceitos e pré-conceitos, o destino humano, as relações entre os seres humanos, entre os iguais e os diversos, o universo simbólico, a interação simbólica com os outros, nossa condição espacial e temporal, nossa memória coletiva e herança cultural, o cultivo do racismo, o aprender a aprender, aprender a sentir, a ser [...]. (ARROYO, 2002, p. 75)

A educação sofreu diversas transformações na medida em que a sociedade se modificava e exigia a necessidade de formação de um novo homem para responder às novas formas de organização da vida. Após as duas grandes guerras mundiais, a transmissão do conhecimento, através dos mestres educadores, passou por algumas exigências no sentido de se fazer uma revisão na maneira rígida como se organizava o modo de dar aula. O objetivo era de se ampliar a atuação do docente, promovendo espaços às novas aprendizagens, contribuindo assim, com a educação na formação de sujeitos pensantes, críticos, reflexivos e autônomos

A Educação Superior foi afetada por diversas crises, as econômicas, políticas e as de sentidos e valores na sua grande responsabilidade que é a de produzir conhecimento corroborando assim com o desenvolvimento global que é imposta pelo sistema produtivo.

Nas Universidades e nos Institutos de Ensino Superior, (IES), frequentemente convivem dois elementos: tradição universitária e novas tendências e realidade.

Santos, (2011 p.63-64), analisa que:

> Nesses vinte anos, a Universidade sofreu uma erosão irreparável na sua hegemonia decorrente das transformações na produção de conhecimento, com a transição do conhecimento convencional para o conhecimento pluriversitário, transdisciplinar, contextualizado, interativo, produzido, distribuído e consumido com base nas novas tecnologias de comunicação e de informação de um lado e de formação e cidadania, por outro (SANTOS,2011p.63,64).

Segundo este autor, as Universidades se modificaram em relação aos valores que ficaram muito distantes ou sem nenhuma correspondência a sua missão histórica, deixando de ser um espaço de estudo e ao mesmo tempo de formação, que é de formar pessoas além do conhecimento, mas também de valores capazes de contribuir com o processo

de construção da humanidade em que o objetivo seria priorizar e tentar a superação de problemas como: pobreza, violência, injustiça e desigualdade social. A Instituição universitária se tornou uma empresa educacional voltada para as utilidades.

A ética, a cultura, a estética e os valores não deixaram de estar presentes nos discursos e documentos dos espaços universitários, mas não ultrapassaram do plano abstrato.

BENTO, (2014), faz o seguinte questionamento sobre a formação que acontece nas Universidades e Institutos de Ensino Superior- IES:

> "Que conceitos e noções de Formação {...]Educação, de Homem, de Sociedade e Universidade são transmitidos aos estudantes .Que grau de inquietude ética perante o rumo deste mundo é fomentado .Que apego à cultura e à filosofia é cultivado na maioria dos cursos de pós-graduação ". BENTO (2014 p.704)

E o autor acima referenciado, ainda cita que a Universidade por ter um papel central na construção de uma sociedade do conhecimento e humana,

> [...] ela não pode negar sua natureza essencialmente pública, isto é, concernida à elevação de toda sociedade humana. Nessa perspectiva, só é digna de nomear-se universidade, a instituição que produz e dissemina o conhecimento como direito social e bem público, isto é, como algo essencial e imprescindível à formação de sujeitos capazes de participar criativa e criticamente da sociedade. (BENTO2014.p.657).

A Universidade servindo como um espaço de emancipação do sujeito foi uma proposta do então Ministro da Educação do Brasil, 2003, quando questionou sobre a necessidade de haver nas Universidades e Institutos de Ensino Superior (IES), um Curso em Humanidades comum a todos os outros, com uma ementa básica de conhecimentos sobre artes, literatura e filosofi com o objetivo de culturalizar a formação acadêmica e dar condições do universitário ampliar seu universo de referência da vida em diversos aspectos e assim, desenvolver a capacidade de pensamento crítico e reflexivo. Isso viria a transformar os centros universitários em lugares de emancipação e humanização. A Universidade tem que transcender a mera função formativa e utilitarista e sim, tornar-se uma instituição que possibilite, de maneira responsável, o acesso ao conhecimento que foi construído ao longo da história humana, que é antológico, que venha colaborar para a constituição pessoal e profissional do sujeito

A própria Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96- LDBN, (Brasil,1996) em seus dois primeiros artigos traz que:

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 1)

A Lei que regulamenta a educação no Brasil dá segurança ao estudante de que vai ser propiciado o seu desenvolvimento na sua completude, qualidade total para a constituição cidadã e profissional. Questiona-se, então: Por que de modo geral, a Universidade, assim como as escolas, mantém as mesmas regras, características, metodologias da época de sua criação e insistem com modelos formativos em conteúdos fragmentados, sem nenhum significado dentro da realidade atual. As respostas estão nas diversas reflexões feitas ao longo da exposição dessa pesquisa, ressaltando que os órgãos de ensino superior devem rever a formação de seus profissionais, oferecendo-lhes uma capacitação atualizada, inovadora, um modelo organizacional vigente. Os conflitos existentes nos espaços universitários vêm desses fatos, evidenciando assim a crise educacional, principalmente entre professores e estudantes.

Frequentemente, no exercício da docência, e por diversas situações, as crises aparecem, sejam econômicas, políticas, culturais entre outras e, os questionamentos vem à tona em relação ao sentido do ser-fazer na docência. Mas, estas crises não são novidades no âmbito educacional e nem na sociedade de um modo geral. Segundo Arendt (2014): **" as crises nos possibilitam explorar e instigar a essência das questões que nos inquietam**". A autora mostra que os problemas relacionados a educação são a imagem de crises mais profundas da própria sociedade, e a autora em referência ainda cita:

> {...} uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (ARENDT, 2014 .p.223).

Percebe-se, através das citações e estudos de ARENDT (2014), que a necessidade de reflexão e de diálogo acerca do trabalho docente é fundamental. É preciso refletir sobre a própria crise para desenvolver a capacidade de interferir nas questões mais urgentes e poder renovar esperança de mudar, pois mudar é possível, porém ela deve vir com o olhar de respeito ao passado, de muita responsabilidade pelo que está acontecendo no presente e de muito cuidado consciente pelo futuro das novas gerações.

De acordo com outro teórico de grande conhecimento no assunto, Saviani(1992,p.17), **"o ato educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada sujeito singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".** Portanto, o ato educacional tem sempre uma intenção e é sempre dirigido aos discentes com o objetivo de apresenta-los ao mundo.

A necessidade da reconstrução do conhecimento é notória, é através dessa reconstrução que um cidadão se torna um ser social atuante, com condições de opinar, se tornar crítico, que sinta a necessidade de conhecer e descobrir o seu potencial em bases sólidas, formando indivíduos entendedores da sua cultura e inseridos no seu contexto

histórico de forma adequada, com projeção de ideais acessíveis.

Para promover a formação de cidadãos tem sido um grande desafio para as instituições de ensino, especialmente as instituições universitárias, essas estão atreladas ao modelo capitalista e, sempre à mercê de ter que se preocuparem exclusivamente com a formação profissional do discente, dando prioridade a transmissão de conteúdos científicos de maneira ainda tradicional. Isso tem acrescentado a outros problemas que atravessam os centros de ensino universitário, a necessidade de rever o papel dessas instituições de ensino, reconfigurando/reconstruindo, também, a identidade e ofício do docente, no sentido de consolidar esses espaços formativos que estão indo na contramão dos processos de desumanização e exclusão preponderante na atualidade.

Paulo Freire (2014,p.22) afirma que

> O diálogo é um produto histórico, é a própria historicidade. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito. (Paulo Freire,2014,p.22).

O diálogo passa a ser, assim, a própria construção histórica do sujeito - é o que se chama de historicidade, que rompe barreiras da construção da consciência do mundo, a consciência humana – comunicar e socializar com o outro é transcender a si mesma. O mundo da consciência não é apenas criação, é, também, elaboração do humano, compromisso esse que se concretiza através do trabalho docente humanizado.

Para que se possa constituir os sujeitos para uma formação de qualidade em educação requer que o no exercício da docência o professor tenha a percepção e a compreensão acerca da verdadeira condição humana desses sujeitos. O discente é educado por pessoas que o antecedem no espaço temporal da sua história, então compreender esse aluno como um ser em formação e por ele se responsabilizar é um dos compromissos mais importantes do docente. Só assim será promovido a construção de uma sociedade mais humana. O compromisso do professor em inserir o aluno no mundo social e cultural existente na sociedade em que vive, fará com que haja a comunicação necessária baseada em diálogo, que a ambos, docentes e discentes, comprometem-se com a construção de um mundo humano comum. Esse é o desafio pedagógico com que se depara o exercício da docência.

O professor universitário dentro de uma proposta de reconstrução humana tem que compreender seu papel de educador no processo de formação de seu aluno como sujeito humano capaz de dar significado às suas aprendizagens e experiências e de sabê-lo, também, da capacidade que ele tem de reinventar seu próprio mundo. Isso é refletir como se faz a educação hoje e a sua finalidade para com o discente da contemp raneidade.

Cada docente tem um conceito formado sobre o que é educar. A sua prática pedagógica vai ser influenciada por essa concepção que ele adquiriu na sua caminhada de

formação acadêmica durante seu processo de ensino aprendizagem. Com as mudanças que vem ocorrendo na educação de hoje, o processo de ensino - o educar – necessita de um novo olhar, diferenciado daquele que o docente universitário recebeu anteriormente de seus ministrantes.

Hoje, chama-se esse olhar de olhar humanizador, aquele que se compromete com o sujeito/aluno para a formação de sua consciência, de suas responsabilidades, dos seus direitos e deveres, do seu estar no mundo, do assumir o seu eu de maneira plena. Quantos professores, docentes universitários estão orientados para essa formação humanizada com vistas a preparar seu aluno à construção de uma sociedade mais humana. Quais aspectos devem ser considerados na atuação do docente universitário à formação humana de seus alunos.

Para isso é necessário um padrão ético humanizado, indispensável ao crescimento e evolução do ser, principalmente na figura do educando, em que o docente educador tem um papel importante de mestre, com o objetivo da missão de possibilitar a construção do saber e sempre levando em consideração que o seu aluno traz consigo saberes outros, a sua bagagem local, em que revelará costumes, formas de agir, crenças, rótulos e, essa troca de conhecimentos, se fará interessante na relação professor-aluno, numa convivência agradável em que a curiosidade entre educador e educando estará sempre presente, pois a curiosidade existe em todas as áreas da vida, principalmente na formação do indivíduo como ator social.

Ultimamente a formação do docente universitário tem sido objeto de estudos e pesquisas porque na sua trajetória acadêmica esse professor se fazia profissional e pronto para ministrar aulas a partir dos conteúdos da área de graduação. Engenheiros, arquitetos, administradores, advogados e tantas outras especificas tinham liberdade de administrarem aulas na sua área, pois o pressuposto é que o conhecimento do conteúdo que esse graduado tinha, seria condição suficiente para o seu bom desempenho como docentes profissional. A especificidade dos saberes pedagógicos não era exigida e nem considerado como componente necessário à sua formação. Os professores foram então, na prática, dentro dos cursos das Universidades, constituindo o seu fazer profissional Por muito tempo essa situação legitimou a representação de que não era necessário a formação pedagógica para tal exercício profissional

Com a expansão das Universidades e dos Institutos de Ensino Superior (IES), pela demanda aumentada de alunos com perfis cada vez mais variados; pela complexidade da construção de conhecimento, que fosse além das informações básica, esse professor começou a enfrentar alguns desafios em relação ao seu desempenho, a sua postura, a sua didática, ao acolhimento que dava ao discente sem nenhum vínculo afetivo, digo, no sentido de humanização.

Esses fatores foram fundamentais para a busca de pesquisas e estudos sobre a temática em debate, centrada na formação continuada desse professor universitário, com o

objetivo de obter subsídios para a sua transformação e renovação do seu fazer pedagógico. Esse docente que se abre ao novo, que se dedica a aprender a ensinar dentro de uma nova realidade, com interesse em melhorar sua prática pedagógica, com toda certeza terá uma nova postura frente ao aluno, uma articulação em sala de aula com muito mais desenvoltura, de modo reflexivo e mais humano, reconstruindo os seus conhecimentos, os seus conceitos sobre o que é educar e como educar nessa Era de tantos questionamentos, de tantas informações além da sala de aula.

Além disso, as novas experiências adquiridas, o tornará mais seguro quanto a sua prática e desempenho. E essa tarefa inovadora para ele, o professor que se renovou, conseguirá transformar realidades, recriar situações, em suma irá promover o crescimento de seu aluno dentro da realidade apresentada. Para tal formação e reestruturação Freire (1996,p.75) afirma: **"Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem".** Esse pensamento além de ser muito interessante deveria ser considerado em todos os âmbitos. Ainda afirma Freire,(2002,p.46)

> **"Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção que implica decisão, escolha, intervenção na realidade".(PAULO FREIRE,2002.p.46).**

O educador será julgado pelos educandos de acordo como ele se posiciona, daí a importância de se reconhecer, saber quem ele é, o que faz, para quando lecionar se interrogar para analisar a coerência entre o que parece ser ao que está sendo, pois ensinar exige comprometimento. Daí a importância de seguir uma linha de pensamento ou ideologia, pois é dessa forma que o educando irá aprender e analisar o desempenho do educador.

Toda segurança daquele que educa está baseada naquilo que ele sabe, naquilo que aprendeu ao longo de seu percurso para a sua caminhada, mas sabe-se que nem tudo se sabe, e a segurança tem também a ver com essa certeza e é só dessa forma que se vai fazer a diferença em intervir, em mediar no mundo de forma cognitiva. Quanto mais constante na busca de novos conhecimentos, numa formação continuada esse educador mais feliz se tornará, mais realizado se sentirá, pois se trata de um ato de busca consciente à sua vocação.

No século XXI a educação deve ser uma educação ao longo da vida, que venha abranger todos os aspectos do discente. Conforme cita (Cunha;Silva,2002**),**

> **"ordenar as diferentes sequências de aprendizagem (educação básica, secundária e superior), gerir as transformações, diversificar os percursos, valorizando-os". A educação deverá se preocupar com a formação do cidadão, da pessoa em seu sentido amplo, e não somente com a formação profissional. (CUNHA,SI VA,2002)**.

O mundo também é criado pelo homem e por isso mesmo se compreende a condição humana das pessoas, pois sendo uma criação poderá ser recriado, reinventado

constantemente também pela mão do homem. O autoconhecimento de si mesmo é necessário, como ter conhecimento das pessoas ao seu redor, da sua convivência no mundo, para isso é preciso aprender para viver melhor. Esse mundo que se conhece hoje, é um artificio criado pelo ser humano, pela sua capacidade de linguagem que lhe permite fazer-se entender e conviver com o outro. O resultado da aprendizagem humana vem de uma série de fatores que se reconstroem para um maior desenvolvimento, assim, o ser humano faz uma revisita as suas experiências anteriores todas às vezes que se defronta com situações novas.

Para Marques(2000),

> **“ A aprendizagem não é conformação ao que existe, nem pura construção a partir do nada; é reconstrução autotranscendente, em que se ampliam e se rssignificam os horizontes de sentido desde o significado que o sujeito a si mesmo atribui”(MARQUES,2000,p.15).**

Portanto, o ser humano aprende a ter uma visão do mundo da forma como o outro ser humano lhe apresentou esse mundo.

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-l

(FREIRE, 1996, p.77).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das colocações citadas nesta pesquisa e com a colaboração de renomados autores aqui elencados, por seus estudos sobre a temática, percebe-se que se tem muito a refletir sobre um assunto de tanta relevância para a educação. Se faz urgente, dentro do sistema educacional, o uso de metodologias mais ativas e, para isso, a capacitação e a conscientização dos docentes, na aceitação do novo, deve ser estimulada, em especial para os docentes universitários. Essa preparação é mais diferenciada, pois seu objetivo é receber e reconhecer seu aluno como um ser humano, objeto da vida. Adaptar-se a um ensino mais afetivo e perspicaz, no preparo do discente não só para um futuro profissional mas também para a vida e suas relações de um modo geral.

Uma educação de qualidade será sempre o fruto de uma educação humanizada e de um docente reconstruído no seu fazer pedagógico e com uma nova visão sobre o mundo que ora se apresenta.

As demandas apresentadas hoje vão muito além do aprendizado, do conteúdo ou de uma função. Para o discente manter-se engajado na sala de um curso universitário, satisfeito com a sua instituição, é preciso que esse estudante seja compreendido, acolhido através da educação humanizada.

Por mais difícil que possa parecer, pequenas ações podem ocasionar grandes mudanças. A educação humanizada lida com algo que todos conhecem: os sonhos, os medos, as dificuldades e também as competências. O termo “humanizar”, neste contexto,

fala sobre atribuições de características humanas, principalmente quando se fala no estudante, que carece desses atributos e necessita de acolhimento.

A educação humanizada traz em si uma crítica aos métodos tradicionais, em que a dureza e descontextualização leva a uma perda dessas capacidades humanas. Portanto, a educação humanizada começa pela valorização, pelo redescobrimento, pela reconstrução das boas características do ser humano.

Generalista, muito acelerada, voltada sempre para quem deseja exercer uma função, a educação superior passou muito tempo comprometida com esse modelo tradicional aqui discutido. Mas, outras questões bastantes relevantes têm surgido e essas questões não podem ser mais negligenciadas. Este trabalho trouxe essa temática para ser justamente absorvida, refletida, colocada em pauta para fortalecimento dos laços que devem ser dados junto aos docentes universitários, as Universidades e os Institutos de Ensino Superior (IES). A ênfase em humanizar os espaços universitários é uma necessidade vital, sendo na qualificação dos educadores, nas instituições de um modo geral

Não se cogita aqui uma transformação geral da noite para dia, mas a flexibilidad deve existir em cada sistema, desde já, oferecendo uma igualdade de oportunidades, com ferramentas adequadas para o educador se reconstruir e poder aceitar, compreender e assumir suas responsabilidades e deveres perante seu aluno, a comunidade, a si mesmo como ser humano, oferecendo de modo consciente, ações coerentes e inovadoras na sua prática pedagógica.

Vive-se uma crise de valores e uma fragilidade nas relações humanas, que afeta o ambiente de ensino e o torna frágil e vulnerável, por isso voltar à atenção sobre este tema, fez-se necessário para perceber a largos rasgos que a educação humanizadora ultrapassa os livros, fortalece os laços e é capaz instigar o aluno a apropriar-se do saber oferecido e ao mesmo tempo utilizar estes e outros conhecimentos na prática, para realizar-se como pessoa de valores que colabora de alguma forma para o bem da sociedade.

Paulo Freire (2008, p. 35) relembra que **“ensinar exige risco, aceitação ao novo, e rejeição a qualquer forma de discriminação”**, abrindo-se assim a uma percepção mais ampla do mundo do aluno.

Neste trabalho deu-se a relevância necessária na defesa da formação dos docentes universitário de forma mais humanizada para que se tornem profissionais competentes e sensíveis com base nos princípios éticos e humanísticos.

De acordo com Rodrigues; Herberth (1994 apud SCHIMITT et al.,2009,p.13):

> **“ Ética é um conjunto de princípios e valores que guiam e orientam as relações humanas. Esses princípios devem ter características universais, precisam ser válidos para todas as pessoas e para sempre”. (SCHIMITT,2009,p.13).**

A solidariedade planetária só será conseguida quando a educação for humanizada e ao alcance de todos de modo igualitário, só assim todos poderão opinar, defender e

colaborar para um mundo mais justo. Humanizar é sair dos conceitos, é juntar-se ao próximo de tal forma que todos sejam levados a realizarem-se na sua concretude. É reconhecer a limitação que está sujeito o ser humano, fazendo com que os docentes olhem com mais sensibilidade para seus alunos e seus alunos com mais complacência com seus professores gerando novas relações de convivência, mais entusiasmo e melhor qualidade de ensino;

Apontou-se assim, não uma resposta definitiva, invariável e infalível, mas uma interpelação que leva olhar a dentro de si e traduzir em proposta de caminho a seguir direcionado à melhoria de relacionamento professor-aluno e assim, consequentemente, de uma prática pedagógica de excelência.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H.; **A condição humana**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2014.

ARROYO, M.G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, C.M.et l(Org.):Trabalho é conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo:Cortez,2002.p.75-92.

BENTO JO. **Do estado da universidade: metida num sarcófago ou no leito de procustes**. Aval Rev Aval Educ Super. 2014; 19(3):689-721.

BRASIL. Lei no.9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 (LDB),**Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília.DF.21 de dezembro de 1996.

CHAUI MS. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Rev Bras Educ. 2003; (24):5-15.

CORTELLA,M.Sérgio.Entrevista: disponível em http://www.youtube.com.2014

CUNHA,M.I. **O bom professor e sua prática**. 2ª. ed.Campinas:Papirus.1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 40° reimpressão. São Paulo, SP: Paz e Terra (Coleção Leitura) 1996.

FREIRE, Paulo. **O Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro cm a pedagogia do oprimido.** RJ: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **O Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. (Ano da Digitalização: 2002)

_____. Pedagogia do oprimido. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,. 1987.

MARQUES, M. O.**A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência.** 2ª edição. Ijuí: Editora Unijuí, 20

MATURANA, Humberto. **A Ontologia da realidade.** 3 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA, H. R. & VARELA, F. J. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Pala Athenas, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**.3ª.ed.SP:Cortez,2001.

LECH, Marilise Brockstedt, **Humanização pela educação: a influência da pessoa do professo .** Ed. Appris.UPF.2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: **Coleção magistério, série formação do professor**. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO,Milton. **Ex-ministro da Educação no Brasil**. MEC- 2003.

SANTOS, BS. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 3a ed. São Paulo: Cortez; 2011.

SAVIANI, Dermeval **Pedagogia histórico - crítica primeiras aproximações**. – 9ª ed.Campinas SP: Autores associados, 2002

______. **História das idéias pedagógicas no Brasil**– Campinas SP: Autores associados, 2007. – (Coleção memória).

CAPÍTULO 14

PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 01/09/2022

Francisco Ronald Feitosa Moraes
http://lattes.cnpq.br/42738523096

Francisco Rômulo Feitosa Moraes
http://lattes.cnpq.br/95829890403

Lília Santos Gonçalves
http://lattes.cnpq.br/64627700415

RESUMO: Pretendemos compreender a importância de uma prática pedagógica contextualizada com a realidade sociocultural, econômica dos alunos para o fortalecimento do processo de ensino e de aprendizagem da Matemática. Neste contexto surge a necessidade de discutir, analisar os fatores que interferem nessa ação pedagógica, além das transformações sociais, existem os aspectos políticos, culturais, econômicos e tecnológicos que afetam essa prática. Para a concretização deste estudo, realizamos uma pesquisa bibliográfica fortalecida por um estudo de caso junto aos professores e as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental do ano de 2013 na rede pública municipal de ensino da sede de um município do interior do Estado do Ceará. Identificamos que os professores desenvolvem práticas que deixam a desejar, não possibilitando a participação ativa dos educandos, bem como, tem dificuldade de realizar reflexões constantes sobre suas práticas, as quais são oriundas de conhecimentos empíricos dissociados da teoria, sem interrelação entre conteúdos e métodos.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Pedagógica; Ensino Fundamental; Ensino de Matemática; Aprendizagem de Matemática.

ABSTRACT: We intend to understand the importance of a pedagogical practice contextualized with the sociocultural and economic reality of the students to strengthen the teaching and learning process of Mathematics. In this context, the need arises to discuss, analyze the factors that interfere in this pedagogical action, in addition to social transformations, there are political, cultural, economic and technological aspects that affect this practice. In order to carry out this study, we carried out a bibliographical research strengthened by a case study with teachers and classes of the 9th year of Elementary School in the year 2013 in the municipal public education network of the headquarters of a municipality in the interior of the State of Ceará. We identified that teachers develop practices that are lacking, not allowing the active participation of students, as well as having difficulties in carrying out constant reflections on their practices, which come from empirical knowledge dissociated from theory, without interrelation between contents and methods.

KEYWORDS: Pedagogical Practice; Elementary School; Teaching Mathematics; Mathematics Learning.

1 | INTRODUÇÃO

Partindo da realidade atual das escolas municipais, onde verificamos o baixo nível de aprendizagem em matemática nas turmas de 9º

ano, procuramos analisar a partir questionamentos como: Porque a maioria dos educadores não aplica na prática educativa as orientações recebidas nos cursos de graduações e capacitações? Porque não conseguem fazer com que os alunos aprendam os conceitos de Matemática? Qual a sua formação e que conhecimentos tem sobre educação, sociedade e aprendizagem? Gosta de ler? Tipos de leitura? Estes questionamentos direcionam esse estudo possibilitando reflexões acerca da temática, e assim, buscando entender os motivos que levam aos baixos índices e sua relação com a prática pedagógica.

Debruçamo-nos nas ideias de alguns autores e seu posicionamento a respeito da práxis docente, pois no decorrer deste estudo será realizada uma análise da prática pedagógica dos docentes de matemática das turmas de 9º ano das escolas públicas municipais, como principal responsável pelos índices negativos de aprendizagem.

Pretendemos mostrar que a qualidade no processo de ensino e de aprendizagem, sem dúvida, depende dos profissionais, de sua competência técnica e pedagógica. Vale ressaltar a importância de profissionais comprometidos com a transformação e melhoria da sociedade, fazendo do seu trabalho, principal instrumento de apoio a essas mudanças.

A análise da prática, busca investigar, se a mesma é responsável diretamente pelos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), e quais aspectos estão presentes e ausentes nas referidas práticas. Além de, avaliar a prática pedagógica dos educadores como limitação ou possibilidade na formação do homem consciente, crítico e participativo, capaz de intervir na construção da nova sociedade. Sendo o educador parte essencial neste processo, urge que perceba-se sua coparticipação pelos resultados apresentados nas avaliações educacionais.

A nossa caminhada se inicia com estudos sobre práticas docentes, apresentadas por vários autores. Procuramos relacionar os profissionais com todos os elementos do contexto no qual são inseridos: formação, planejamento, metodologia utilizada, processo de avaliação adotado, etc. Esta investigação de cunho qualitativo, se dará através de pesquisa bibliográfica e de campo, confrontando teoria e prática, destacando ainda a postura profissional apresentada pelos docentes investigados

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação é toda direcionada a partir da prática pedagógica dos professores. Para que sua ação seja eficaz faz-se necessário o conhecimento das diversas teorias que embasam a prática docente. Esses princípios acabam se traduzindo em práticas reveladoras do tipo de homem e de sociedade que se deseja formar, pois o fazer pedagógico, por mais simples que seja, traz consigo o domínio do professor sobre as teorias educacionais e quais são eficazes, segundo sua visão. Assim, cabe ao professor o contato direto e permanente com os teóricos da educação e mais especificamente da Educação Matemática, revertendo esses conhecimentos em ações pedagógicas eficazes. Para Pimenta (2018, p.

16) “o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de conhecimentos e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos”.

Além desses conhecimentos, é necessário que os educadores não estejam preocupados apenas com a formação técnica, acarretando em suas ações, o vazio pedagógico e a ausência de atividades que desenvolvam em si e no educando a consciência e desempenho ativo na construção de uma sociedade participativa, mas também e principalmente estar em contato direto com o pensamento pedagógico.

Esse vazio pedagógico acarreta no surgimento de algumas questões, as quais são apresentadas pelos alunos com frequência em sala de aula com relação ao ensino de matemática, como: “Porque tenho que estudar isso?”, “Quando usarei isso na minha vida?”. Esses pedidos mostram a súplica deles por um ensino de matemática com significad e menos formalista. É preciso ensinar matemática observando suas aplicações na vida dos indivíduos como cálculo de tempo, velocidade, custo, distância, na locomoção, no comércio, porcentagem, proporção, conhecimentos sobre as operações básicas, tabelas, gráficos e raciocínios lógicos verdadeiros ou falsos, além das medidas e formas espaciais, pois a matemática está presente em todos os campos do conhecimento e se faz necessária em qualquer atividade humana.

Para ensinar matemática é preciso ter a consciência de que deve-se ensinar integradamente aritmética que é pontual e numérica, a álgebra que é generalista e integral, a geometria que constitui-se no estudo de curvas e de figuras planas e espaciais, isto é, das formas. Além, da trigonometria que trata das relações métricas no triângulo, e, da estatística que ocupa-se do tratamento metodológico de dados e informações. Existem vários outros campos de estudos que compõem a matemática, tais como análise, topologia, análise combinatória, probabilidade, entre outros.

Reverter esse quadro é possibilitar a consciência de que a tarefa do professor é mais do que “dar aula” e repetir “receitas” já comprovadas, sem pensar nas consequências que essas práticas acarretam. Lorenzato (2010, p. 3) afirma que

> Dar aulas é diferente de ensinar. Ensinar é dar condições para que o aluno construa seu próprio conhecimento. Vale salientar que há ensino somente quando, em decorrência dele, houver aprendizagem [...] Tanto o conteúdo (matemática) como o modo de ensinar (didática); e ainda sabemos que ambos não são suficientes para uma aprendizagem significativa. (2010, p.3)

Isto só se tornará possível, se os professores perceberem que sua formação se dá em todos os momentos, possuindo ou adquirindo o hábito de leitura, fizerem uso permanente da práxis pedagógica, tornando a consciência das ideologias implícitas nas metodologias utilizadas e que estas, farão o educador matemático encontrar o seu verdadeiro papel social, convertendo suas necessidades em práticas educativas.

O educador precisa romper com as barreiras do fazer descompromissado, do

imediatismo, do senso comum como verdade, e buscar vincular-se com a verdadeira educação, que exige compromisso com o estudo das teorias do conhecimento que fundamentam a prática pedagógica, ou seja, o educador e o educar-se.

Um melhor entendimento das teorias da aprendizagem pode contribuir com uma formação mais adequada de todos aqueles que participam do sistema educacional. Essas teorias são importantes porque possibilitam ao educador adquirir conhecimentos, atitudes e habilidades que lhe permitirão alcançar melhor os objetivos do ensino. Segundo Sant'anna e Menégolla (1997, p.15) "são as teorias da educação que darão ao professor segurança na tomada de decisões no ato pedagógico". Esta consciência é fruto da práxis pedagógica constante. Quando tratamos desse pensamento, Pimenta e Lima (2008, p.43) elucidam que,

> O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamentos, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Para que ocorra o desenvolvimento da aprendizagem escolar com sucesso é preciso que haja uma interação entre o professor, os alunos e as situações de aprendizagem, estas organizadas pelos educadores. As teorias de aprendizagem buscam reconhecer a dinâmica envolvida nos atos de ensinar e aprender, partindo do reconhecimento da evolução cognitiva do homem, e tentam explicar a relação entre o conhecimento pré-existente e o novo conhecimento. A aprendizagem não seria apenas inteligência e construção de conhecimento, mas basicamente, identificação pessoal e relação através da interação entre as pessoas, aproximando-se assim, da concepção de Alro e Skovsmose (2006, p.45) que designam "aprendizagem como ação".

> Se, desde os primeiros anos do ensino fundamental, o aluno for colocado em situações em que tenha de justificar, levantar hipóteses, argumentar, convencer o outro, convencer-se ele produzirá significados para a matemática escolar. Esses significados precisam ser compartilhados e comunicados no ambiente da sala de aula. (NACARATO, 2009, p.88)

Por isso, é urgente que o ponto de partida dos professores de matemática seja debruçar-se sobre os referenciais teóricos que fundamentam e fortalecem as práticas educativas para que possam buscar aperfeiçoar os fazeres pedagógicos não apenas por meio das mudanças nos procedimentos, mas, sobretudo, nos princípios e pressupostos que embasam a ação docente, ou seja, o próprio professor.

> A formação profissional dos professores de hoje não se prepara para lutar contra o fracasso escolar, para individualizar os percursos, para diferenciar suas intervenções, para aprender à dinâmica e a trajetória particular de cada aprendiz. A profissionalização do ofício do professor não é um fim em si mesmo, nem uma forma de valorizá-lo sem contrapartida. (PERRENOUD, 2001, p.163)

Aquele que conhece estas teorias, está mais preparado para enfrentar os desafio da profissão, como coloca Freire (2011, p.95) "não é possível superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei". É preciso, segundo Demo (2004, p.11), "saber renovar, reconstruir, refazer a profissão"

2.1 Uma ação docente transformadora

A necessidade de uma formação para uma ação transformadora nos leva a refleti os diversos caminhos que nos induz a essa mudança, e, o educador só exercerá seu papel de agente de transformação quando reconhecer que não é o homem individualmente que irá operar a transformação, mas o homem tomado coletivamente.

Precisamos ensinar e aprender, nessa condição básica de educador e de ser humano, só assim, o nosso trabalho servirá para a formação e transformação da humanidade. Fazendo-se necessário pensar a nossa prática, não como um trabalho entre outros, mas repensá-la e fazê-la transformar-se, tanto no dia a dia em sala de aula, na escola como um todo, bem como, na sociedade. Assim, exige-se um educador que tenha várias competências, como esclarece Perrenoud (2000, p. 27),

> A competência [...] do domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário.

O educador moderno deve ter sua formação embasada em uma tendência filosófi transformadora, crítica, recusando tanto ao "otimismo ilusório" quanto o "pessimismo imobilizador", preparado para os avanços e retrocessos, pois, à medida que avança o processo de transformação da sociedade, favorece os grupos dominados a aquisição de uma nova consciência sobre os conhecimentos novos que só uma escola e um professor voltados para a transformação são capazes de oferecer.

Nos cursos de formação de educadores, as experiências vivenciadas nos levam a afirmar que as mudanças sócio-políticas-econômicas são direcionadas pela educação, estas exigem uma formação capaz de questionar a organização social, propor novos conteúdos e estrutura, através de práticas reflexivas que além de contestar este modelo de escola seletiva e elitista a que estamos acostumados, rompam também com o isolamento que estamos submetidos, reconquistem autonomia e identidade, determinam seu perfi profissional, ser autor de sua própria formação e atuar enquanto pesquisador da educação, buscando um destino a serviço de uma sociedade digna e mais humana.

Segundo Ghedin (2005, p. 135),

> É o professor quem procura o saber pesquisado com a sua prática, interiorizando e avaliando as teorias a partir de sua ação, na experiência cotidiana. Desse modo a prática se torna o núcleo vital da produção de um novo conhecimento, dentro da práxis... "sendo" a experiência docente o

> espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências.

Especificamente falando sobre a formação dos professores de matemática nos cursos de nível superior, percebe-se uma supervalorização das disciplinas da Matemática Pura, excluindo de certa forma as disciplinas da Educação Matemática. Segundo Lorenzato (2010, p. 52),

> [...] o currículo do curso universitário de matemática é concebido e moldado para formar o pesquisador em matemática e não o professor para atuar no ensino fundamental ou médio. Então, resta a este a necessidade de fazer cursos complementares à sua formação, ministrados por docentes que possuam larga experiência de magistério para crianças e jovens, além de boa formação matemática.

Fortalece-nos saber que existem alguns professores preocupados com esta postura e aos poucos contribuem para essa meta, possibilitando o acesso à semente do trabalho reflexivo e a busca de uma colheita próspera. Para isso, não basta apenas ter vontade, é necessário investir na formação de nossos educadores, como condição primordial, à conquista de um ensino eficiente. Discursa-se tanto uma educação de qualidade, assim, se faz urgente investir na formação e qualificação de nossos agentes, priorizando-os acima de tudo.

Embora venha crescendo o número de professores habilitados verifica-se ainda, ausência no comprometimento com a qualidade de seu desempenho em decorrência tanto do esgotamento do sistema de formação inicial precária, da escassez de políticas de formação continuada, bem como, da precariedade de um acompanhamento pedagógico consistente e sistematizado, assim como, da falta de valorização e busca pela qualificaçã profissional, ocasionando assim, uma baixa qualidade educaciona .

Em consequência da má formação, a prática desenvolvida atualmente torna-se precária, desvalorizando cada vez mais os profissionais da educação perante a sociedade. Os problemas que incidem na prática docente são consequência de uma educação brasileira que declinou, visto o reconhecimento da falta de compromisso dos órgãos competentes, sem definir uma política articulada para a educação nacional, fortalecendo de alguma forma o baixo nível de vida desses profissionais. A educação é tarefa séria, que envolve a formação da personalidade, ideias e valores, cabendo aos governantes uma tomada de decisões no sentido da sistematização, formação e valorização dos nossos profissionai da educação.

2.2 Professor, profissional da educação

Podemos perceber que a valorização do magistério dar-se-á mediante o compromisso político e a competência técnica de todos e em todas as instancias educacionais. Assim, o educador não pode ser visto como um técnico, um especialista, pois ele é um profissional do

humano, social, do político e para tanto, faz-se necessário que as instituições formadoras desses profissionais orientem os futuros professores dentro de uma visão globalizada para sua prática voltada para o fortalecimento da educação, que para Sant'anna e Menegolla, (1997, p. 20) seu objetivo é: "ajudar as pessoas a serem elas mesmas junto ao mundo. A ser livre, consciente, comprometida, responsável, dinâmica e autêntica com o mundo, com a vida e consigo mesma".

É preciso levar em conta o compromisso político e a competência técnica. Por compromisso político, entende-se a luta incansável do docente ao procurar contribuir na transformação da sociedade. Para isso, ele deve inteirar-se do que acontece no meio universitário, o mundo educacional, englobando a sociedade local, expandindo-se pelo mundo. Sua participação política também diz respeito à função das condições pessoais, familiares e profissionais. Vale ressaltar o entrosamento político em acessorias, grupos, movimentos e partidos.

O professor é um constante pesquisador. Segundo Demo (2004, p.80), "pesquisar é a tradução mais exata do saber pensar e do aprender a aprender", o que ampliará substancialmente sua formação contínua, possibilitando ser um mediador de conhecimentos, devendo sempre procurar ser autêntico no seu posicionamento, quando estiver apto a atuar diante daqueles que acreditam no seu trabalho de transformação, não só a nível cultural, mas também político e social.

2.3 O professor, o planejamento e a avalição em matemática

O planejamento é um instrumento importante para viabilizar a democratização do ensino, seu conceito precisa ser revisto constantemente esperando que não seja a causa de insatisfação do professor. Conforme Padilha (2008, p. 30), "planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, na busca da melhoria do funcionamento do sistema educacional. Como processo, o planejamento não ocorre em um momento do ano, mas a cada dia.".

Além do domínio das concepções e práticas de planejamento, o educador deve entender de educação brasileira, sua história, tendências, e a relação entre educação escolar e sociedade. Sendo assim, o planejamento é uma reflexão contínua da prática pedagógica, permeado por desafios e contradições. A questão do planejamento de ensino não poderá ser compreendida de maneira mecânica, desvinculada das relações entre escola e realidade histórica. Em vista disso, os conteúdos precisarão estar estreitamente relacionados à experiência de vida dos alunos.

Esta relação mostra-se como condição necessária para que ao mesmo tempo em que ocorra a construção de conhecimento, procede-se a sua reelaboração com vistas à produção de novos conhecimentos. O resultado desta relação dialética será a busca da aplicação dos conhecimentos aprendidos sobre a realidade no sentido de transformá-la. Demo (2004, p.13) afirma que, "Saber cuidar da aprendizagem" significa "dedicação

envolvente e contagiante, compromisso ético e técnico, habilidade sensível e sempre renovada de suporte do aluno, incluindo-se ai a rota de construção da autonomia.”.

No contexto escolar o planejamento participativo, caracteriza-se pela busca da integração efetiva entre escola e realidade social, sempre buscando compreender quem serão as pessoas alvo de seu ensino, suas características e interesses particulares, sua comunidade de origem, o nível de linguagem que são capazes de entender, os seus problemas e suas aspirações, primando pelo inter-relacionamento entre teoria e prática. Vasconcelos (1995, p.43), cita que “Planejamento é um processo de reflexão, de tomada de decisão [...] enquanto processo, ele é permanente”.

Os alunos possuem uma experiência que não poderá ser ignorada pela escola. Portanto, a identificação dos temas ou problemas que se mostram mais importantes para os educandos, constitui fator relevante na definição do material da realidade a ser estudada no decorrer do processo de ensino, que pode ser feito pelo diagnóstico sincero da realidade concreta do aluno. Após esse diagnóstico, há a organização do trabalho didático propriamente dito. Assim, a definição dos objetivos a serem utilizados constitui as ações básicas dessa etapa.

Na definição dos objetivos, será essencial a especificação dos diferentes níveis de aprendizagem a serem atingidos: aquisição, reelaboração dos conhecimentos apreendidos e produção de novos conhecimentos. Os conteúdos a serem estudados, como já fazem parte do currículo escolar, previamente estruturado, deverão passar por uma análise crítica, com vista à identificação e seleção que funcionará como instrumento de compreensão crítica da dinâmica desta mesma realidade.

A articulação da metodologia de ensino se caracterizará pela variedade de atividades estimuladoras das atividades dos alunos. Nesta tarefa, a participação dos educandos será bastante enriquecedora. O passo seguinte será a sistematização do processo de avaliação da aprendizagem.

No processo educativo onde a metodologia de ensino privilegie a criatividade dos alunos, a avaliação terá um caráter de acompanhamento desse processo, num julgamento conjunto de professores e alunos. Não deverá existir preocupação com verificação da qualidade dos conteúdos aprendidos, mais também e principalmente com a qualidade da reelaboração e produção de conhecimentos empreendidos por cada aluno, a partir da matéria estudada. É oportuno enfatizar que o planejamento é uma ação de natureza contínua, dinâmica e globalizante, e portanto, este deverá ser integrador em toda a sua extensão.

3 | TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS NA PESQUISA

Para realizar este trabalho, realizamos uma pesquisa prática, utilizando uma abordagem qualitativa descritiva, pelo método indutivo, através de questionários e

conversas informativas.

Iniciando com o estudo bibliográfico, procurando a partir de teorias, responder aos questionamentos levantados e, em seguida, o desenvolvimento de uma pesquisa de campo junto as turmas de 9º ano das escolas da rede pública municipal de ensino da sede de um município do interior do Estado do Ceará, perfazendo um total de cinco escolas, somando um total de 186 alunos e seis professores distribuídos em seis turmas. A escola atende a uma clientela, em sua grande maioria, de baixa renda, oriundas dos bairros periféricos, e dos distritos. Sendo duas turmas na sede do município, e quatro destas em anexos situados nos seus quatro povoados.

Esta pesquisa observou as práticas dos professores e atitudes dos educandos, através da aplicação de um questionário com questões fechadas e abertas sobre saberes disciplinares, pedagógico-didático e relativo à formação continuada, abordando a identificação dos entrevistados – esta não era obrigatória no questionário -, feita com 20% dos alunos de cada turma (13 alunos das duas escolas da sede do município, 06 alunos de cada escola dos quatro povoados), escolhidos de forma aleatória, e, aos professores, além de, uma conversa descontraída com estes, sobre as aulas e seus interesses, sua formação e tempo de serviço na educação. Complementando com visitas de observação nas salas de aula, devidamente autorizadas pelo núcleo gestor e equipe de professores.

Os pontos primordiais que incentivaram a realização desta pesquisa, foram os seguintes: O contato com os professores de matemática do 9º ano em debates, rodas de conversa, formações, nos quais apresentam suas angústias com relação a baixa aprendizagem em matemática e os dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE/Prova Brasil. Além disso, enquanto professor de Prática Docente e Estágio Supervisionado do curso de Matemática da Universidade Regional do Cariri (URCA), na qual os universitários apresentam em seus relatos, o baixo nível de aprendizagem na referida disciplina. Ficando clara a urgente necessidade de buscar os verdadeiros motivos que levam este município a ter tais resultados.

O material coletado possibilitou-nos olhar o processo de ensino e de aprendizagem da matemática de uma forma ampla. Verificamos que os professores sentiram certa insegurança durante a realização da pesquisa, e ao responder ou falar sobre sua prática no cotidiano escolar. Os núcleos gestores foram mais abertos, sendo que alguns se colocaram fora do processo de ensino e de aprendizagem, e, com relação aos educandos, foram acessíveis a todas as questões.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Segundo os dados coletados, a partir de conversas informativas com os seis (06) professores participantes desta pesquisa, foi constatado que 100% dos professores de matemática tem graduação e especialização, bem como, 80% tem mais de 5 anos de

trabalho docente. Constatamos que a formação continuada é precária, com apenas 33% participando eventualmente, de algum curso de formação continuada, e, os outros 66% estavam a mais de um ano sem participar de nenhum curso, fomentando que só participam quando são encaminhados pela secretaria de educação.

Outro ponto que chamou a atenção é com relação ao gosto pela leitura por parte dos professores, que ao serrem questionados sobre isso, apenas 20% deles afirmou gostar às vezes, outros disseram não ler, outros não gostam de ler, mas leem por obrigação, e, alguns afirmam gostar de ler, sendo que aqueles 20% dizem ter lido um livro nos últimos 6 meses, ficando ainda mais grave quando afirmam ter lido livro que não são científicos

Diante desse resultado, verificou-se que, pelo tempo de experiência e formação, os professores estão bem direcionados. Infelizmente ao olhar a participação em cursos de formação continuada e a leitura, entendemos como um fracasso.

Quando perguntamos como estavam buscando a participação dos alunos, levando em conta o ser ativo do processo, percebemos que os professores apresentam certas dificuldades em falar sobre o assunto. As respostas mais comuns foram: quando os alunos são questionados a responder durante as dinâmicas, que na sua grande maioria são utilizadas para descontração e não como recurso pedagógico.

Observamos ainda que na sua maioria, os alunos não sabem a importância dos conteúdos estudados, a não ser para utilizar nas avaliações internas e externas, e talvez no vestibular, significando que o educando que não pretende prestar vestibular, não percebe nenhum sentido em estudá-los. Quando indagamos aos alunos sobre a leitura e interpretação de textos matemáticos e o material utilizado, nos deparamos com pontos de grande influência nos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, pois mais de 70% não gostam de ler, muito menos de resolver exercícios repetitivos e cansativos, e, 80% disseram que o material utilizado pelos professores é apenas o livro didático, mostrando ainda a não contextualização dos conteúdos matemáticos com o dia a dia dos educandos.

Quando se questiona os fatores que contribuem e interferem na aprendizagem, fico constatado que pelas respostas, pouco está relacionado com a formação dos professores ou com os recursos da escola, e, que 58% está no acompanhamento da família, bem como, os fatores que interferem, grande parte está ligada aos educandos e sua família, destacando o sistema educacional cada vez mais defasado, a ausência de recursos na escola, a falta de interesse dos alunos e a não participação efetiva dos pais na vida escolar dos filhos. Os professores se ausentam dessa responsabilidade, principalmente durante a entrevista, quando citam: “Eu já fiz de tudo, tenho a consciência limpa, pois a minha parte, eu já fiz”

Verificamos ainda que os conteúdos disciplinares são abordados de forma tímida, abstrata, sem dinamicidade e a maioria dos professores permanece presa aos livros didáticos, não fazendo nenhuma relação com o cotidiano do aluno.

A participação dos alunos é muito tímida e não há uma motivação por parte de alguns professores, em despertar este interesse nos alunos. Quando perguntamos de que forma vinha acontecendo à participação, os professores colocaram que os alunos são desinteressados, indisciplinados e apresentam muitas dificuldad s de aprendizagem.

Ao buscar identificar a real contribuição dos educadores junto aos educandos, no sentido de possibilitar a formação do ser consciente, crítico e participativo, capaz de intervir no processo de construção de uma nova sociedade, partindo ainda de uma leitura de mundo aberto a transformações, verificamos que pouco é feito, porém, os professores, em seus discursos, demonstram a importância da formação da cidadania. Ficando em segundo plano esta formação que tanto falam, nos indagando de forma crítica a "súplica" por práticas pedagógicas condizentes com as necessidades sociais, os objetivos educacionais e os discursos dos educadores, pois os mesmos, ainda não se perceberam como corresponsáveis desta educação estagnada.

Nos depoimentos dos professores é destacada a importância do melhor acompanhamento dos pais no processo de ensino e aprendizagem, havendo uma cobrança permanente junto aos alunos. Quando questionamos sobre a participação dos pais, recebemos duas respostas: nas comemorações do "dia das mães e dia dos pais", e, "nas reuniões para a entrega de boletins", isso quando os filho não levam para casa.

Infelizmente percebemos que alguns dos professores apesar de sua formação acadêmica, tem conhecimentos superficiais sobre as tendências pedagógicas, o que faz da sua prática um verdadeiro faz de conta, pois não tem uma fundamentação teórica vasta que possibilitar uma ação docente eficaz

Indagamos aos alunos sobre a sua satisfação com relação à escola, e mais da metade disse gostar muito, fazendo referência especial aos festejos e datas comemorativas. Quando perguntados sobre as aulas de matemática, muitos consideraram um verdadeiro tormento, outros que eram cansativas e poucos disseram que era legal estudar matemática. Consideram as aulas chatas, cansativas, querem que acabem logo para ir para o "recreio". Isso pode se deve a vários fatores como o uso exclusivo do livro didático e as explicações formalizadas dos conceitos matemáticos, resoluções de exemplos e aplicação de exercícios de fixação, e, depois tudo se repete

Os alunos apresentaram dificuldades em expressarem suas ideias, dizendo que as aulas poderiam ser melhores se fossem utilizados outros recursos, além do quadro, giz e livro didático.

Ao analisar todos esses pontos, fica clara a urgente necessidade dos professores em buscar uma nova metodologia que possibilite inovar e (re)criar constantemente o seu cotidiano.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como procuramos destacar no decorrer deste estudo, a análise das experiências nos revela a importância da prática pedagógica reflexiva, um dos primeiros passos para o pleno desenvolvimento de uma educação voltada para a qualidade e a cidadania.

Em consequência da falta de vontade política, no sentido de investir numa educação realmente de qualidade, fica evidente uma formação profissional fragmentada e a ausência de um trabalho pedagógico sistematizado. Os professores, vem desenvolvendo práticas pedagógicas da melhor forma possível, no entanto devido a inúmeros fatores, incluindo, principalmente, a formação fragmentada, mesmo em muitas situações, não possibilitando a participação ativa dos educandos, bem como, não reconhecendo ou exaltando-se enquanto profissionais perante a sociedade

Dentre os resultados obtidos, apresentamos algumas indicações que poderão contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos educadores que atuam nas turmas de 9º ano: Como perceber o educando como sujeito de sua história, potencializando sua criatividade, seu censo crítico e estimulando sua participação; entender que o conhecimento se constrói em uma busca constante, pois se dá devido à experiência prática do sujeito, que nela se relaciona permanentemente com o objeto; estabelecimento de uma política de formação permanente de educadores, possibilitando momentos de estudos de práticas inovadoras; a existência de uma escola de fato, democrática, havendo participação, descentralização do poder, acesso e permanência do aluno em variadas atividades e constante presença da família.

A realidade do sistema educacional no contexto atual merece mais atenção, não só das autoridades competentes, além do compromisso e da competência dos educadores, no sentido de não acomodar-se e lutar pelas transformações, trabalhando junto aos educandos para que consigam bons resultados e a partir destes e de sua atuação construir uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e Professauros– Reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas.** 2ª ed. – Petrópolis, RJ; Vozes; 2008.

ALRØ, Helle; SKOVSMOSE, Ole. **Diálogo e aprendizagem em educação matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Tendências em Educação Matemática)

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **A didática em Questão.** 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

DEMO, Pedro. **Professor do Futuro e a Reconstrução do Conhecimento.** Petrópolis, RRJ: vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIBANEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LORENZATO, Sérgio, **Para aprender Matemática**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Formação de Professores)

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. **A Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental:** tecendo fios do ensinar e do aprende . Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professo** : profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil** gênese e crítica de um conceito. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação – Saberes pedagógicos).

QUELUZ, Ana Gracindo e ALONSO, Myrtes (Org.). **O Trabalho Docente – Teoria & Prática.** São Paulo. Pioneira, 1999. (Coleção educação sem fronteiras).

SANT'ANNA, Ilza Martins e MENEGOLLA, Maximiliano. **Didática: Aprender a Ensinar.** 5ª ed. São Paulo, Loyola, 1997. (Coleção escola e participação).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Repensando a Didática.** 24ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VIGOTSKY, L. S. **A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 15

PROFESSOR(A) REFLEXIVO(A): IMPORTÂNCIA E INFLUÊNCIA NA PRÁTICA DOCENTE

Data de aceite: 01/09/2022
Data de submissão: 23/08/2022

Eula Batista Rezende
IF Goiano – Campus Avançado Ipameri
Ipameri-GO
http://lattes.cnpq.br/4079396971729612

Maria Luiza Batista Bretas
IF Goiano – Campus Avançado Ipameri
Ipameri-GO
http://lattes.cnpq.br/2155529564602398

RESUMO: A reflexão propicia a habilidade de fazer questionamentos, dessa forma, a prática reflexiva torna-se uma importante ferramenta para viabilizar novas atitudes que, no caso dos docentes, devem ser técnica e pedagogicamente competentes. Essa mudança de postura inicia-se com uma formação crítico-reflexiva por parte do(a) professor(a). Ao avaliar sua prática, o(a) docente traz para si a possibilidade de melhorar o seu fazer pedagógico, evita a acomodação. Nesse sentido, a relevância deste estudo deve-se à necessidade de se conhecer, analisar e compreender a importância de uma postura reflexiva na prática do(a) professor(a). Sendo assim, é importante discutir e produzir textos que promovam essa oportunidade e que tenham como propósito responder as questões sobre o que é ensinar, o que é ser um professor(a) reflexivo(a) e a importância dessa postura na prática docente. O objetivo deste trabalho é, portanto, destacar a relevância e a necessidade de se refleti , cotidianamente, sobre a prática pedagógica, com o intuito de buscar a qualidade contínua dessa ação. Para se realizar esse percurso, optou-se pelo caminho da pesquisa bibliográfica. Ao refletir sobre a sua ação, em constantes idas e vindas, o(a) professor(a) se distanciará do mero repetidor de regras, das diretrizes burocráticas e da aplicação de conhecimentos teóricos e terá como foco uma performance voltada para um eficiente processo de ensino e de aprendizagem, momento em que professor(a) e educandos se transformam em atores e partícipes de uma mudança social.

PALAVRAS-CHAVE: Professor(a) reflexivo(a). Prática docente. Ação pedagógica. Mudança social.

REFLECTIVE TEACHER: IMPORTANCE AND INFLUENCE IN TEACHING PRACTICE

ABSTRACT: The reflexion provides the ability to ask questions, in that way, the reflective pratice become an important tool to facilitate new attitudes which in the case of professors must be technique and pedagogically competent. It is necessary a position change of the education professionals, arising with a critical-reflecti e qualification. Evaluating his practice, the teacher brings to him the possibility to improve his pedagogical perfomance, avoids the accomodation, as though gets to know himself, analyze and understand the importance of a reflective perspective in his professional practice. In this sense, the relevance of this study derive from the necessity of knowing, analizing and understanding the importance

of a reflective perspective in the teacher practice. Therefore, it is important to discuss and elaborate texts which promoting this opportunity and have the purpose of answering the questions about what is teaching, what is being a reflective teacher and the importance of this approache in the teaching practice. Therefore, stand out in this work, the necessity and the importance of the reflexion about the practice as an exercise permanent and continous, in order to improve the quality of the activities developed during the pedagogical action. In that way, it was chosen the bibliographic research. Reflecting on his action, in constant goings and comings, the teacher takes his distance from being just a simple transponder of rules, the bureaucratic guidelines and the application of the theoretical knowledges and will have as a focus a perfomance devoted for an efficient teaching and learning process, time on what the teacher and the students become the real actors and participants of a social changing.
KEYWORDS: Reflective teache . Teaching practice. Pedagogical action. Social change.

1 | INTRODUÇÃO

Na esteira do pensamento freiriano, de que o(a) professor(a) deve cultivar vários saberes para exercer uma prática educativa transformadora, é fundamental que ele(a) alie a sua formação à reflexão sobre sua prática pedagógica cotidiana. Tal empreendimento deve ser feito com vistas à eficácia de seu fazer educativo, da melhora contínua do processo de ensino-aprendizagem e “em favor da autonomia do ser dos educandos” (FREIRE, 2007, p. 9). Para isso, é mister que o(a) profissional docente atualize-se constantemente na busca de uma formação contextualizada com vistas a atender o público com o qual está trabalhando. Também é necessário que procure uma prática voltada para a perspectiva ação-reflexão-ação, de maneira que possa avaliar constantemente suas ações, seu modo de ensinar, a forma com que reflete sobre sua prática e de que forma isso é relevante e importante.

Segundo Schön (1993), o(a) professor(a) que procede como profissional mantém obrigatoriamente um vínculo reflexivo com seu trabalho, isto é, possui a capacidade de refletir sobre a ação, o que lhe permite entrar em um processo de aprendizagem contínuo que representa uma característica determinante da prática profissional. Dessa forma, a presente pesquisa tem por objetivo responder a algumas questões básicas: “O que é ensinar?”, “O que é ser um professor(a) reflexivo(a)?”, “Qual é a importância de um professor(a) reflexivo(a) para a sua prática docente?”

A reflexão é uma propriedade humana que propicia a habilidade de fazer questionamentos e problematizar a situação em que cada um se encontra, constituindo-se, assim, fator primordial da condição humana. Nesse contexto, a prática reflexiva torna-se uma importante ferramenta para viabilizar novas atitudes, uma vez que exercer a atividade docente, na contemporaneidade, é muito diferente do que o foi há algum tempo. Esse cenário exige inovações e, ao mesmo tempo, profissionais cada vez mais humanos, ágeis nas decisões e, no caso dos docentes, devem ser técnica e pedagogicamente competentes

(COSTA; SANTOS, 2013).

De acordo com Feitosa e Dias (2017):

> É necessária a mudança de postura dos profissionais da educação, iniciando-se com uma formação crítico-reflexiva. Isso significa que o professor, como profissional que reflete sobre sua prática, tem que estar atento para não dissociar teoria e prática na atuação docente. Ainda segundo esses autores, o docente, como profissional reflexivo, não atua como um simples transmissor de conteúdos, mas, juntamente com os alunos, professores e toda a comunidade escolar em que atua, (re)pensa a sua prática; confronta suas ações e tudo o mais que julga como correto para sua atuação profissional – inclusive as possíveis consequências a que elas se direcionam – e adequa a(s) teoria(s) utilizada(s) em sala de aula à realidade e à necessidade dos seus educandos (FEITOSA; DIAS, 2017, p. 4).

A prática reflexiva permite ao docente fazer o levantamento dos pontos fortes, dos anseios, das necessidades e das fragilidades dos seus alunos. Entretanto, é necessário que esse hábito de reflexão permanente de sua prática e suas ações "sejam embasadas por aportes teóricos, entendendo, portanto, que existem conteúdos obrigatórios à organização programática da escola e ao desenvolvimento eficaz de seu exercício profissional" (COSTA; SANTO, 2013, p.10). Tal prática lhe oferecerá cada vez mais autonomia e segurança no seu fazer pedagógico, assegurando-lhe autoridade no assunto.

Nesse contexto, a relevância desta pesquisa deve-se à necessidade de se conhecer, analisar e compreender a importância de uma perspectiva reflexiva na prática docente. As suas inúmeras atribuições e a necessidade de se desdobrar para cumpri-las não oferecem ao mesmo oportunidades de pausa e reflexão sobre a sua profissão. Dessa forma, optou-se pelo caminho da pesquisa bibliográfica e de abordagem qualit tiva.

Seguindo a trilha dos questionamentos elencados anteriormente, a necessidade de problematizar o tema e a tentativa de discutir e responder as questões mencionadas, o presente estudo compreende as seguintes partes: Introdução, com breve explanação e importância do tema; 1. A prática docente e o ensinar; 2. O(a) professor(a) reflexivo(a); 3. A importância do(a) professor(a) reflexivo(a) na prática docente e as Considerações finais

2 | A PRÁTICA DOCENTE E O ENSINAR

Segundo Hirst (1973) uma atividade de ensino é uma atividade de uma pessoa A, o(a) professor(a), cuja intenção é produzir uma atividade (de aprendizagem) para a pessoa B (estudante) cuja intenção é atingir um estado final (por exemplo, conhecimento, apreciação) que tem por objeto X (por exemplo, uma crença, uma atitude, uma aptidão). Dessa forma, para perceber o que está envolvido na atividade de ensinar, é necessário começar na outra ponta de uma cadeia lógica de relações, isto é, na compreensão dos resultados finais para os quais tudo é dirigido

Segundo Azevedo (2014), em 1987 Shulman voltou a mencionar as categorias

de conhecimento do(a) professor(a), ampliando as classes apresentadas anteriormente, considerando como atribuições do(a) professor(a):

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral;
- conhecimento curricular;
- conhecimento pedagógico do conteúdo, aquela gama especial de conteúdo e pedagogia que são exclusivamente o campo dos professores, sua própria forma especial de compreensão profissional;
- conhecimentos dos alunos e de suas características;
- conhecimento dos contextos educacionais;
- conhecimentos dos objetivos, propósitos e valores educacionais, e seus fundamentos filosóficos e históricos (SHULMAN, 1987, p.8, apud CURY, 2012, p.25).

O(a) professor(a) é aquele(a) profissional que, no exercício de sua função, deve pensar de forma crítica, pois, o pensamento crítico é a habilidade em gerar, sintetizar e aplicar ideias originais para produzir um produto novo (AZEVEDO, 2014). Dessa forma, construir e compreender uma nova ideia requer ativamente pensar sobre ela. "Como esta se ajusta com o que eu já sei?". "Como posso entender isso face à minha atual compreensão dessa ideia?". No espaço da construção de conhecimento do(a) professor(a), a observação feita por Van de Walle (2001) de que as ideias sobre um determinado assunto não podem ser "despejadas" sobre os educandos merece ser refletida e o(a) docente deve ser levado a perceber que não se constrói conhecimento no vazio partindo-se do nada. Sendo assim, é importante que o(a) professor(a) possa perceber que os conhecimentos prévios, trazidos pelo estudante, podem colaborar com a construção de um conhecimento novo (AZEVEDO, 2014).

Nessa perspectiva, pode-se recorrer a Paulo Freire (2007, p. 22), que reforça a ideia de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". É preciso que o(a) professor(a) esteja atento(a), continuando com Freire (2007), à consciência do inacabamento do ser, ao respeito à autonomia do educando e, sobretudo, à convicção de que uma mudança é possível. Essas são nuances que o ato de ensinar abarca, são marcas de tolerância e humildade que o(a) docente deve carregar na luta em defesa dos direitos dos educadores e dos educandos, "é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado" (FREIRE, 2007).

Serrazina (2003, p.70) argumenta que "as reflexões sobre o aprender a ensinar, considerado como um processo complexo e contextualizado, apoiam-se na análise sobre a caracterização do conhecimento do(a) professor(a) e das suas condições de desenvolvimento".

Já Tardif (2002, p.9), faz a seguinte indagação: "quais são os conhecimentos, o

saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aulas e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas?" Assim, ao falar sobre os professores enquanto sujeitos do conhecimento, Tardif (2002, p.227) aborda "a questão do conhecimento dos professores, isto é, dos saberes, das competências e habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar." Assim, a prática docente baseia-se no conhecimento do(a) professor(a), bem como na sua vivência e na capacidade de reflexão, a fim de justificar suas ideias e de contextualizar conceitos no âmbito das disciplinas ministradas, levando em consideração a bagagem do seu aprendiz.

3 | O(A) PROFESSOR(A) REFLEXIVO(A)

A concepção de professor(a) reflexivo(a) encontra-se estabelecida nos documentos basilares nacionais que tratam da formação docente, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, desde a Educação Infantil até o Nivel Superior (BRASIL, 1999, 2020). Nesses documentos é possível perceber expressões relacionadas à conduta do(a) professor(a), tais como a tríade "ação-reflexão-ação" que permite ao docente, por meio da sua prática e a reflexão sobre ela, desenvolver estratégias didáticas com vistas à resolução de situações-problema (BRASIL, 2002, Artigo 5º). Observa-se também "uma concepção de professor(a) reflexivo(a)" que parte de uma racionalidade técnica à racionalidade crítico-reflexiva, permitindo o exercício de se questionar, de desenvolver os pensamentos autônomo e ético em relação às intervenções didático-pedagógicas. Tais práticas são inerentes à profissão de educar e devem acontecer de forma cotidiana e contextualizada (BRASIL, 1999, p. 30). Sobre a importância de se refletir sobre a ação docente, Pérez Gómez (1992), relata o seguinte:

> A reflexão-na-ação traz consigo um saber que está presente nas ações profissionais podendo ser compreendido também como conhecimento técnico ou solução de problemas, ou seja, é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e manifesta-se no saber-fazer.

Para Schön (1993) a reflexão-sobre-a-ação, está em relação direta com a ação presente, ou seja, com o que está sendo ministrado em sala de aula no momento. A reflexão na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-açã constituem-se, para Alarcão (1996), o pensamento prático do profissional ao enfrentar as situações divergentes da prática, ou seja, tais processos se complementam. Nesse sentido, é preciso ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar.

De acordo com Fagundes (2016), "além da complexidade que incide sobre o conceito de professor(a) reflexivo(a), o seu guarda-chuva parece ter abarcado as possibilidades de se pensar e expandir o conceito de professor(a) pesquisador(a) tendo como base sua originalidade" (FAGUNDES, 2016). Esse princípio de professor(a) pesquisador(a) e autor é

bastante defendido por Pedro Demo (2011) que declara: “o professor que não é autor não tem aula para dar, ele tem que ser autor dos seus textos”.

Nessa perspectiva, o papel do(a) professor(a) é oportunizar que todos os educandos aprendam, criando condições para que o ambiente de ensino e de aprendizagem alcance o objetivo de preparar o estudante para a profissão de sua escolha. Somente aulas expositivas e dialogadas não alcançarão esse objetivo, mas seminários de textos, elaboração de artigos, práticas incansáveis de produção textual em diferentes gêneros são algumas das estratégias direcionadas para que o estudante aprenda. Para que essa aprendizagem aconteça de forma eficiente o docente deve sempre se perguntar: Quem são os meus educandos e como posso oportunizar que eles aprendam?

Falar em professor(a) como pesquisador(a), entre outros, nos remete ao(a) docente reflexivo, aquele(a) que pensa, reflete sobre a sua própria prática e formula métodos a partir dessa prática, de acordo com sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, observação e reflexão. Segundo Turchielo (2017), o conceito de professor(a) reflexivo(a pode ser resumido na ideia do(a) professor(a) que faz da sua prática um objeto de reflexã teórica estruturadora de sua ação. Assim, o conceito tem um papel ativo como dimensão formativa do conhecimento pedagógico e consequências no modo de agir, pautando-se na ideia de um processo que envolve a reconstrução de saberes e práticas.

Conforme Fagundes (2016), “A prática de professores envolve a formação de diferentes sujeitos sociais que se desenvolvem para ter sua singularidade considerada e respeitada”. Na esteira desse pensamento, Gomes (2016) acrescenta que o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas, ou de diferentes sujeitos sociais e, provavelmente, de natureza diferente. Autonomia, reflexão e saberes docentes são temas que, em geral, permeiam as discussões sobre a formação de professores.

Entretanto, na prática do(a) professor(a), esses temas continuam longe de ser uma realidade, uma vez que consideramos a reflexão como um caminho para a inovação, descomplicação e construção, ou seja, um caminho para tornar melhor e mais eficiente o trabalho do eu individual e do eu coletivo. É necessário o(a) professor(a) compreender que o aprendizado do que foi ministrado depende do desenvolvimento de sua prática, pois “o material do pensar não são os pensamentos, mas as ações, os factos, os sucessos e as relações das coisas” (DEWEY, 1995, p. 138).

Schön (1997) estimou as variações sobre um ensino prático reflexivo e apresenta-nos alguns pressupostos a partir dos quais se concretiza a prática reflexiva, nomeadamente o conhecimento-na-ação, conhecer sobre o que está sendo ministrado, a reflexão-na-ação refletir sobre o modo de fazer/ensinar, e a reflexão sobre a reflexão na ação, refletir sobre a prática pedagógica que foi utilizada.

Mesquita e Machado (2017) empreenderam uma pesquisa com seis professores

mestrandos, a partir de suas experiências em sala de aula, solicitando que elaborassem narrativas reflexivas apontando três aspectos positivos e três em que ainda precisavam melhorar na sua prática pedagógica. O objetivo da pesquisa era que os professores fizessem um autorretrato de sua prática profissional e que, a partir dessa reflexão sobre a análise dos dados levantados, os docentes modificassem o seu fazer pedagógico. Para a observação reflexiva dessa prática, Mesquita e Machado (2017) construíram um documento orientador, a partir das categorias da *Target Language Observation Scheme* (TALOS) (ULLMAN; GEVA, 1985; LYNCH, 1996; MACKEY; GASS, 2016), a saber:

> (1) Adequação do discurso ao público: clareza e concisão; (2) O tempo de fala comparado com o tempo de fala dos estudantes; (3) Explicação da estrutura da aula: facilitação do seguimento dos passos da aula; (4) Orientações dadas relativamente às tarefas: clareza das tarefas propostas; (5) iniciativa na resolução de problemas: encorajamento à autocorreção autônoma ou colaborativa; promoção da negociação; (6) Comentários e perguntas personalizadas, relevância face ao conhecimento/experiência anterior dos estudantes; (7) Reforço positivo: elogios, recompensa, encorajamento; e, (8) Ritmo: gestão do tempo em função dos objetivos da aula, da dificuldade que sentiu na preparação e abordagem dos conteúdos (MESQUITA; MACHADO (2017, p. 257).

As categorias acima mencionadas, de acordo com Mesquita e Machado (2017), permitiram aos professores exercitarem uma postura reflexiva sobre sua prática compreendendo o pensamento/reflexão, o planejamento e o estudo do seu fazer pedagógico. Essa prática proporcionou aos docentes a conscientização sobre a complexidade do que é ensinar, "destacando diversos momentos de questionamento, que terão contribuído para a sua (trans)formação e enriquecimento como pessoas e como professores" (MESQUITA; MACHADO, 2017, p.5).

A perspectiva do modelo de comunidade de aprendizagem, ou redes de aprendizagem, é a proposta que sustenta as arquiteturas pedagógicas, na qual a aprendizagem é um processo que resulta da reorganização das ações e dos desafio vivenciados pelos sujeitos na formação a distância. Nesse modelo, os estudantes são protagonistas no processo de aprendizagem. O(a) professor(a) reflexivo(a) é aquele que reflete sobre sua prática e integra novas formas de pensar e de fazer.

4 | A IMPORTÂNCIA DO(A) PROFESSOR(A) REFLEXIVO(A) NA PRÁTICA DOCENTE

Em geral, os cursos de formação de professores, sobretudo os que oferecem as licenciaturas, apresentam fragilidades no que se refere à seleção e à organização dos seus currículos, nos quais as disciplinas que contemplam uma formação mais humanística se enquadram no rol das matérias complementares. Assim, o aprimoramento do pensamento ético, social e político do(a) futuro(a) professor(a) deixa a desejar e a universidade acaba se

eximindo (ou se omitindo) da sua função de oferecer ao seu aluno os saberes necessários ao exercício da profissão docente. A relação entre teoria, prática acadêmica, realidade de vida e visão de mundo são linhas paralelas que não se cruzam.

Tal formação se constrói por meio de um trabalho de reflexão crítica *na* e *sobre* a ação, da formação continuada autônoma, de muitas e profundas leituras, da escrita/registro permanente de sua ação, da capacidade de divulgar ou utilizar o conhecimento relevante para o seu entorno, do ofício educativo de preparar os seus alunos para o exercício consciente da cidadania. Tudo isso inovando e buscando sempre novas e eficaze alternativas educacionais.

Micheletto e Levandovski (2008) afirmam que “a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento”, ou seja, refletir sobre os conteúdos ministrados, a forma como se trabalha, trazendo para a realidade de seus educandos, bem como a postura do(a) professor(a) frente à sala de aula, é fundamental na geração de um saber pautado no conhecimento e experiência. Nessa perspectiva, Alarcão (1996) afirma que

> O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer (ALARCÃO, 1996, p. 18).

A prática reflexiva é uma ferramenta importantíssima na atuação docente, sendo necessário que o mesmo utilize alguns instrumentos para a execução de seu trabalho, um deles é o registro, pois de acordo com Freire (1993, p. 83) “a prática de registrar nos leva a observar, comparar, selecionar, estabelecer relações entre fatos e coisas”. Embora seja reconhecidamente importante e útil, esse hábito ainda se mostra raro entre os professores que, na sua maioria, chegam apenas a registrar ou a preencher relatórios individuais dos alunos ou, no máximo, registram as suas atividades diárias sem, contudo, detalhar os passos e as suas impressões sobre sua prática e, assim, muito de suas conquistas e sucessos se perdem ao longo do caminho.

Freitas (2000) afirma que o registro permite que a riqueza das ideias que o(a) professor(a) desenvolve na relação com seu trabalho não fique perdida na rotina, além de ressignificar e reorganizar a ação. Ao registrar sua prática o(a) professor(a) memoriza a ação educativa desenvolvida por ele(a) e tem a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a mesma.

De acordo com Micheleto e Levandovski (2008):

> o professor prático-reflexivo, que percebe, registra, reflete e discute sobre as reestruturações na relação do professor-aluno com o saber disponível e com o uso que se faz desse saber, também está ligada a sua constante insatisfação com o próprio desempenho diante dos resultados do seu trabalho (MICHELETO; LEVANDOVSKI, 2008, p. 6.718).

Dessa maneira, o(a) professor(a), enquanto prático-reflexivo(a), constrói sua própria teoria, contribuindo para a sistematização de novos saberes.

Com relação aos papéis do(a) professor(a) e do estudante nesse conjunto de ações, Alarcão (2003) afirma que é fundamental que os estudantes abandonem os papéis de meros receptores e os professores sejam muito mais do que simples transmissores de um saber acumulado. Ainda segundo o autor, o(a) professor(a) continua a ter um papel de mediador(a), mas é uma mediação orquestrada e não linear.

Segundo Micheleto e Levandovski (2008), a ação educativa estruturada dessa forma contrói, compartilha, reflete e transforma o conhecimento prático na e da sala de aula, imprimindo maior significado para o conhecimento do estudante, assim como o do(a) próprio(a) educador(a). O(a) professor(a) vai ao encontro das necessidades do estudante, mediando para que este encontre sentido e significado para o seu aprendizado, e isso se torna possível, quando o(a) docente também encontra sentido na sua própria prática.

O processo de reflexão e a aprendizagem caminham em concomitância, no sentido de construir autonomia. Micheleto e Levandovski (2008), afirmam que é importante que o estudante se sinta comprometido e capaz de dar significados à aprendizagem, por meio da análise crítica do seu contexto, fundamentada num profundo processo de reflexão. Para que isso ocorra, o exercício do diálogo é extremamente relevante e colabora para que a significação parta das intenções e dos interesses do(a) profess r(a) e do estudante.

Existem fatores internos e externos que influenciam e transformam a prática docente, mas cabe aos autores da educação assumirem seus papéis, enquanto protagonistas e transformadores das suas realidades. Neste processo de constante e permanente reflexão além de pensar e considerar sobre a ação, em ação e para a ação, cabe ao(a) professor(a), além de compreender a si mesmo, compreender também o impacto que essas ações produzem naqueles que fazem parte do seu contexto e no próprio contexto enquanto espaço tempo (MICHELETO; LEVANDOVSKI, 2008). Destaca-se ainda que cabe ao(a) educador(a) tomar uma posição, não de neutralidade diante dos seus contextos, pois, o(a) educador(a) na sua prática, quer queira quer não, é um veiculador de valores (BRACHT, 1992).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a discussão apresentada neste estudo, fica claro a necessidade de o(a) professor(a) rever a sua prática por meio de uma postura crítico-reflexiva, levando em consideração as ações que ele empreende no seu cotidiano. Tal postura revela-se importante e eficiente, pois, na maioria das vezes, o(a) profissional da educação sai de uma universidade ainda despreparado(a), com uma formação inadequada e sem conhecer todas as dimensões que envolvem o fazer pedagógico. Isolado em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e com o peso da escola, da família e da sociedade nas costas,

a lhe exigirem bons resultados, o(a) próprio(a) professor(a) não é capaz de valorizar a verdadeira atuação docente.

Nesse contexto e, de maneira geral, o(a) docente vai adquirindo seus saberes pedagógicos por meio de esforço próprio, de muitas leituras e de experiências incansáveis no chão da escola. É nessa seara que a prática reflexiva ajuda a abrir portas, melhorar as ações e potencializar os resultados *na* e *da* docência, gerando uma saudável transformação do profissional e de seus educandos. No entanto, a prática crítico-reflexiva, para muitos docentes, ainda se revela como algo ameaçador e distante, inatingível, dado o exacerbado número de atividades e obrigações a que ele se vê impingido a realizar.

Não resta dúvida de que o(a) professor(a) é um ser criativo e inovador por excelência, haja vista as muitas facetas que ele desenvolve ao longo da sua carreira. Sendo um(a) professor(a) que se dedica à prática crítico-reflexiva, desenvolvendo o exercício de questionamentos, essas características afloram muito mais. Entretanto, o foco desses questionamentos deve ser sempre os problemas que afetam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, procurando soluções e saídas satisfatórios para transpor esses obstáculos. Para que isso ocorra é necessário buscar a própria autonomia, a construção pessoal do conhecimento e incentivá-las, cotidianamente, na vida de seus estudantes, legitimando assim a prática profissional

Tal processo é de suma importância quando se pretende e se quer a mudança. Nas palavras do Mestre Freire (2007) é necessário possibilitar que, voltando-se para si mesma, por meio da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua vá se tornando, com essa atitude, uma curiosidade crítica. Por isso, o momento fundamental da formação docente é exatamente este: o da reflexão crítica sobre a prática.

Não resta dúvida de que a carga social, pedagógica, relacional e emocional atualmente impingida ao profissional da educação tem lhe provocado inúmeras consequências físicas e emocionais. A sociedade, a comunidade acadêmica e o(a) próprio(a) professor(a) reconhecem a complexidade dessa profissão que está envolta em exigências e desafio diários, pois se lida, cotidianamente, com a formação, a construção humana de crianças, jovens e adultos que necessitam de quem os oriente. A busca do diálogo, do estudo, do conhecimento de si mesmo e dos outros são peças fundamentais nas situações de ensino e de aprendizagem e do processo de interpretação consciente da realidade, da construção do ser, do saber, do saber-fazer e do saber-ser. Nesse sentido, a postura reflexiva do(a) professor(a), construída de forma crítica, sistemática, solitária e coletivamente tornará possível, no transcurso da ação pedagógica, colher as condições necessárias para exercer a análise, a reflexão e a crítica, hábitos esses tão defendidos e alardeados por Paulo Freire (2007).

Sendo assim, destaca-se neste trabalho, a importância e a necessidade de refleti sobre a prática de forma permanente e contínua, com o intuito de melhorar a qualidade do desenvolvimento da ação pedagógica. Ao fazer isso, o(a) professor(a) reflexivo(a

incentiva e possibilita a transformação não somente de si e do seu fazer, como também do meio no qual está inserido. Ao refletir sobre a sua ação, em constantes idas e vindas, o(a) professor(a) se distanciará do mero repetidor de regras, das diretrizes burocráticas e da aplicação de conhecimentos teóricos e terá como foco, de fato, uma performance voltada para um eficiente processo de ensino e de aprendizagem, momento em que professor(a) e alunos se transformam em atores e partícipes de uma mudança social.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiv** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ANDRÉ, M. E. Pesquisa, formação e prática docente. In: . (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 4. ed. São Paulo: Papirus, 2005. p. 55-67.

AZEVEDO, E. Q. **O Processo de Ensino-Aprendizagem - Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas no contexto da formação inicial do Professor de Matemática**. Universidade Estadual Paulista Instituto de Geociências e Ciências Exatas.Programa de Pós-graduação em educação matemática. Área de Concentração em Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosóficos-Científicos. Rio Claro, 201

BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social.** Porto Alegre, Magister, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. **Resolução CEB n. 2,** de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

BRAZ, G. R. F. **Experiência: noção potente para pensar formação de professores.** Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea Curso de Mestrado. Caruaru, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/33012/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Glic%C3%ADnia%20Raquel%20Feitoza%20Braz.pdf> Acesso em: 25 março 2020.

COSTA, A. F. M. da; SANTOS R. P. dos. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NUMA PERSPECTIVA REFLEXIVA. **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8284_5837.pdf> Acesso em: 25 março 2020.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa.** Autores Associados, Campinas, 4a ed. 2000.

DEWEY, J. **Democracia y Educación**. Una introducción a la filosofia de la educación. Madrid Ediciones Morata. 1995.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. v.21, nº 65, abr-jun, p. 281 – 298, 2016.

FEITOSA, R. A.; DIAS, A. M. I. Décadas do surgimento do practicum reflexivo: por teoria(s) e prática(s) articuladas na formação e na ação docentes. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (orgs). **20 anos sem Donald Schon: o que aconteceu com o professor reflexivo** São Paulo: Edições Hipnose, 2017, 13-32. Disponível em: < https://2017_capliv_rafeitosaamidias.pdf (ufc.br) > Acesso em: 15 março 2020.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho D´Água, 1993. p. 83.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra,1996/2007.

FREITAS, A. L. S. de. **O registro como instrumento da prática profissional do "professor reflexivo"** Porto Alegre: Educação, 2000. p. 219.

GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito** São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES, C. Q. **A Formação Continuada de Alfabetizadoras e as Necessidades dos Contextos Escolares: um Estudo na Rede Municipal de Ensino de Humaitá-AM.** Universidade Federal de Rondônia – Unir Núcleo de Ciências Humanas Departamento de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Mestrado em Educação. Porto Velho, 2016.

HIRST, P. H. **"What is Teaching?"**, Journal of Curriculum Studies, Vol. 3, Nº 1 (1971), pp. 5-18, reimpresso in R.S. Peters (edr.), The Philosophy of Education, London: Oxford University Press, 1973, pp. 163-177 (N.T.). Disponível em: http://educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/ensinar/hirst.pdf. Acesso em: 24 março 2020.

MERAZZI, D. W. A contribuição das atividades práticas em Ciências na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental: a percepção de educandos e licenciandos dos cursos de Ciências. Universidade Luterana do Brasil – ULBRA Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Diretoria de Pós-Graduação Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Canoas, 2008. Disponível em: < DENISE WESTPHAL MERAZZI - PDF Free Download (docplayer.com.br)>. Acesso em: 25 março 2020.

MESQUITA, E.; MACHADO, J. Iniciação à prática profissional e formação do professor reflexiv **Revista de estudos curriculares** nº 8, vol 1, 2017. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/318755995_INICIACAO_A_PRATICA_PROFISSIONAL_E_FORMACAO_DO_PROFESSOR_REFLEXIVO > . Acesso em: 23 março 2020.

MICHELETTO, I. B. P.; LEVANDOVSKI, A. R. **Ação-reflexão-ação: processo de formação.** UENP, 2008. Disponível em:<AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO: PROCESSOS DE FORMAÇÃO (diaadiaeducacao.pr.gov.br)>. Acesso em: 21 out. 2020.

MUZY G. A., LEÃO A. S. G., DIAS K. R. M. S. **Professor reflexivo: novas perspectivas de ensino no ambiente de sala de aula.** 9º SIEPE Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal do Pampa – Campus Santana do Livramento, v.9, n.7, 2017.

PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexi** . In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SERRAZINA, L. A formação para o ensino da matemática: Perspectivas futuras. In: **Educação Matemática em Revista**. SBEM, Ano 10 – n.14, agosto de 2003.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitione .** Nova York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), **Os professores e a sua Formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 77-91. 1997.

SHULMAN, L.S. Those Who Understand: Knowledge Growrh in Teaching. **Educational Researcher**. Vol. 15, n. 2 (Feb.,1986), p. 4-14. Published by: American Educational Research Association. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/1175860. Acesso em: 14 abr. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de profissionai** . 10ª Ed., Petrópolis, R.J: Vozes, 2002.

TURCHIEL, L. B.; ARAGÓN, R. O processo de formação do professor reflexivo com o uso de tecnologias digitais. **VIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2019). Anais dos Workshops do VIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (WCBIE 2019)** DOI: 10.5753/cbie.wcbie.2019.871. Disponível em: < https://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/9037/6581> Acesso em: 10 março 2020.

VAN de W. J. A. **Elementary and Middle School Mathematics; Teaching Developmentally**. 4ª ed. Longman, 2001.

CAPÍTULO 16

RELACIÓN ENTRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y EL APROVECHAMIENTO ACADÉMICO EN EL ÁREA DE QUÍMICA ORGÁNICA, EN TRES ESTUDIANTES DE GRADO ONCE, DEL SECTOR RURAL, CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS O NO A UNA DISCAPACIDAD

Data de aceite: 01/09/2022
Data de submissão: 05/08/2022

Martha Lucia Acosta González
Docente de Química y Biología Institución Educativa Departamental Misael Pastrana Borrero, Nimaima, Cundinamarca. Doctora en Educación. Universidad de Baja California. Estudiante de Doctorado en Gerencia y Calidad Educativa. Universidad de Baja

Categoría: Trabajo de investigación (concluido).

RESUMEN: El presente documento muestra los resultados de la investigación que tuvo como objetivo determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y el aprovechamiento académico en el contexto de la enseñanza de la química orgánica, en adolescentes de secundaria, del sector rural, con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad y explicar de qué manera contribuye, esta identificación de los estilos de aprendizaje, en el proceso de inclusión escolar. Como referente conceptual se tuvieron en cuenta, los estudios realizados por Alonso, Gallego y Honey y como instrumento de diagnóstico del estilo de aprendizaje se utilizó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje – CHAEA. Como hallazgos del análisis de resultados se evidenció que no todos los estilos de aprendizaje se encuentran presentes en el grupo de estudiantes evaluados; que existe una relación significativa entre el o los estilos de aprendizaje predominantes y el rendimiento académico en el área de la química orgánica; asimismo, este estudio focalizó su atención sobre el nivel de intervención del docente en relación con los estudiantes con NEE en el proceso de inclusión dentro del aula regular.

PALABRAS CLAVE: Estilos de aprendizaje, rendimiento académico, estudiantes de media con NEE o no a discapacidad, contexto rural, inclusión educativa.

RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING STYLES AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN THE AREA OF ORGANIC CHEMISTRY, IN THREE ELEVENTH GRADE STUDENTS, FROM THE RURAL SECTOR, WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS ASSOCIATED OR NOT WITH A DISABILITY

ABSTRACT: This document shows the results of the research that aimed to determine the relationship between learning styles and academic achievement in the context of teaching organic chemistry, in secondary school adolescents, from the rural sector, with associated special educational needs. or not to a disability and explain how this identification of learning styles contributes to the process of school inclusion. As a conceptual reference, the studies carried out by Alonso, Gallego and Honey were taken into account, and the Honey-Alonso Questionnaire of Learning Styles - CHAEA was used as an instrument for diagnosing the learning style. As findings of the analysis of results, it was

evidenced that not all learning styles are present in the group of students evaluated; that there is a significant relationship between the predominant learning style(s) and academic performance in the area of organic chemistry; Likewise, this study focused its attention on the level of intervention of the teacher in relation to students with SEN in the process of inclusion within the regular classroom.
KEYWORDS: Learning styles, academic performance, average students with SEN or not with disabilities, rural context, educational inclusion.

RESUMO: Este documento mostra os resultados da pesquisa que teve como objetivo determinar a relação entre estilos de aprendizagem e desempenho acadêmico no contexto do ensino de química orgânica, em adolescentes do ensino médio, do setor rural, com necessidades educacionais especiais associadas ou não a uma deficiência e explicar como essa identificação de estilos de aprendizagem contribui para o processo de inclusão escolar. Como referência conceitual, foram considerados os estudos de Alonso, Gallego e Honey, e o Questionário de Estilos de Aprendizagem Honey-Alonso - CHAEA foi utilizado como instrumento de diagnóstico do estilo de aprendizagem. Como achados da análise dos resultados, evidenciou-se que nem todos os estilos de aprendizagem estão presentes no grupo de alunos avaliados; que existe uma relação significativa entre o(s) estilo(s) de aprendizagem predominante(s) e o desempenho acadêmico na área de química orgânica; Da mesma forma, este estudo focou sua atenção no nível de intervenção do professor em relação aos alunos com NEE em processo de inclusão na sala de aula regular.
PALAVRAS-CHAVE: Estilos de aprendizagem, desempenho acadêmico, alunos médios com NEE ou não com deficiência, contexto rural, inclusão educacional.

1 | PRESENTACIÓN

En el escenario escolar existe la necesidad de descubrir la pluralidad de los estudiantes y a partir de ello, elaborar diseños pedagógicos adecuados a los contextos educativos actuales.

El concepto de estilo de aprendizaje surge desde la psicología y se refiere a la manera personal en que cada individuo aprende e interacciona con el conocimiento. Este estilo, es algo que generalmente no es fácil de cambiar, es estático, pero también es susceptible de potenciar en un momento dado.

Es por ello, que la atención de los estudiantes en sus particularidades demanda que el docente reconozca cuáles son estos estilos; las condiciones educativas bajo las que un estudiante está en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita para hacerlo mejor. Cada estudiante es responsable de su proceso de aprendizaje y el docente debe potenciar el estilo de instrucción, regularlo y mejorarlo.

Para Alonso, Gallego y Honey, los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Pues bien, en la presente investigación, se identificó el estilo de aprendizaje de la

población en estudio aplicando el cuestionario Honey- Alonso de estilos de aprendizaje, CHAEA, en el grado undécimo de la Institución Educativa Departamental El Trigo, de Guayabal de Síquima, donde se seleccionaron estudiantes de inclusión que poseen necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad.

Por otro lado, respecto al tema de inclusión, en los últimos años, diferentes países han firmado políticas y publicado leyes, correspondientes a los derechos de cada niño y niña, garantizando su acceso a la educación. Sin embargo, muchos niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE), no son educados en escuelas regulares o son incluidos, pero sin el apoyo necesario de un docente de soporte, lo cual tiene un efecto negativo en la calidad de la educación.

Y es justo aquí, donde el docente debe mejorar sus estrategias para superar las barreras y poder lograr una real inclusión de estos niños y niñas con necesidades educativas especiales, asociadas o no a discapacidad.

Para ello se hizo necesario acudir a la observación de algunos casos de inclusión en la Institución Educativa Departamental El Trigo, y surgió la investigación, en la que se realizó la caracterización del estilo o estilos de aprendizaje de estos estudiantes en particular, para posteriormente ajustar, por parte del docente, las estrategias de enseñanza, y evaluar el aprendizaje por parte del estudiante y comparar los resultados con periodos académicos anteriores.

Así pues, reflexionando en lo citado anteriormente, el objetivo de esta investigación es determinar la influencia que tiene el reconocer los estilos de aprendizaje, de acuerdo con la teoría de Alonso, Gallego y Honey (1995), sobre el nivel de rendimiento académico, en 3 estudiantes de secundaria, con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, de la Institución Educativa Departamental Rural El Trigo en el campo disciplinar de la química orgánica.

2 | MARCO TEÓRICO

2.1 Estilos de aprendizaje

Una de las causas del fracaso escolar se podría atribuir a que el alumnado no recibe una educación diferenciada de acuerdo con sus necesidades y requerimientos educativos. Los sistemas educativos tienden a ser homogéneos y no siempre atienden a las características propias de los estudiantes (Choque, 2009); por ejemplo, no se considera su estilo de aprendizaje, entre otros.

Las primeras investigaciones acerca de los estilos de aprendizaje aparecieron alrededor de 1950, debido a la aspiración de que los alumnos aprendan a aprender como requisito de una educación permanente. Tal es el caso de, Cazau, (2004) quien asevera que la principal característica de los estilos de aprendizaje es que no son estáticos, sino

que están influenciados por factores propios del entorno

En este sentido, la definición de estilos de aprendizaje que integra gran parte de los elementos descritos con anterioridad, la presenta García (2006), que afirma lo siguiente

> "Son los rasgos cognitivos, afectivos, psicológicos, de preferencias por el uso de los sentidos, ambiente, cultura, psicología, comodidad, desarrollo y personalidad que sirven como indicadores relativamente estables de cómo las personas perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje y a sus propios métodos y estrategias en su forma de aprender". (p.15).

Ahora bien, conceptos más recientes, en los que está basada esta investigación, relacionan los estilos de aprendizaje con afectividad, características fisiológicas y cognitivas propias del individuo, que particularizan y le dan identidad a su manera de adquirir y procesar la información en diversos ambientes de aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 1994)

Y así como existen diversas definiciones, obviamente también se encuentran muchos modelos para determinar los estilos de aprendizaje; pero, de todos estos instrumentos se destaca por su aplicabilidad, comodidad y buenos resultados el Cuestionario de Honey–Alonso de Estilos de Aprendizaje, que es el seleccionado para el presente estudio. Por su parte, Honey y Mumford, en 1988, presentaron cuatro estilos que responden a las cuatro fases de un proceso cíclico de aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático.

Ahora bien, el modelo de Honey y Mumford (1995) junto con la herramienta diagnóstica CHAEA (instrumento Learning Style Questionnaire de Honey y Mumford, traducido al español y contextualizado al ambiente académico con el nombre de Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje) nos brinda especificidad en las categorías, facilidad de interpretación de resultados y amplio bagaje, ya que ha sido utilizado en estudiantes de secundaria, además, se le ha añadido una serie de cuestiones socio-académicas, que posibilitan un total de dieciocho especificaciones para analizar las relaciones de estas variables y las respuestas a las cuestiones.

2.2 Inclusión: aprendizaje en niños con necesidades educativas especiales (NEE) no asociadas a discapacidad

Debido a que, históricamente, las personas con necesidades educativas especiales no asociadas a discapacidad, han estado en condición de vulnerabilidad, aisladas para la participación y limitadas para el acceso a algunos escenarios (Inzúa. 2002), el movimiento por la educación inclusiva surge a comienzo de los años noventa, en el Foro Internacional de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), celebrado en Jomtien (Tailandia), en el que se aprobó la "Declaración Mundial sobre Educación para Todos. satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" que establece la universalización del acceso a la educación para todos los niños, jóvenes y los adultos, promoviendo la equidad, lo cual da comienzo al movimiento inclusivo a nivel

mundial.

Entonces, empezaremos por citar la definición de acuerdo con la UNESCO (2007), que afirma que la inclusión es un proceso indispensable para identificar y responder a la diversidad de necesidades que presentan todos los estudiantes. Asimismo, UNESCO (2007) plantea que se requieren cambios y modificaciones en contenidos pedagógicos, de estrategias y estructuras que incluyen a todos los miembros de la comunidad educativa ya que sólo de esta forma los niños tendrán la posibilidad de incrementar su potencial, desarrollar sus talentos y ser productivos con su sociedad (Chipana, 2016).

De otro lado, el término “educación inclusiva” se ha asociado a necesidades educativas especiales o educandos diferentes, y esa diferencia radica en sus capacidades, sea del tipo discapacidad o capacidades especiales; se trata de crear una escuela que permite tener en cuenta todas las necesidades, intereses, motivaciones potencialidades, ritmos y estilos de aprendizaje, tanto del estudiante como las del entorno (López Azuaga, 2018). Por lo tanto, son estudiantes con necesidades educativas especiales aquellos que requieren apoyo o adaptaciones temporales o permanentes que les permiten acceder a un servicio de calidad de acuerdo a su condición.

En este contexto, la educación inclusiva surge como un fenómeno que previene y minimiza los procesos de exclusión social que se observan sobre algunos grupos minoritarios y vulnerables. En otras palabras, los desafíos que proyectan los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, representan una ocasión permanente en la escuela para el aprendizaje y el desarrollo profesional.

2.3 Escuelas rurales

Al respecto, es importante resaltar que la relación educación, pobreza y ruralidad es compleja; situación que demanda una mirada que atienda las necesidades de los niños y jóvenes desde su propio entorno. Por lo que frente a este panorama es trascendental preguntarse cuáles son las alternativas en el campo de la educación, cómo cortar la herencia de este fenómeno de padres a hijos, para asegurar una mejor calidad de vida y un bienestar futuro; por medio de la escuela.

Lamentablemente, pese al reconocido valor de la resiliencia en la educación, existe escasa investigación respecto de lo que sucede en el ámbito rural. Debido a esto, investigar en este campo no solo puede contribuir a mejorar los bajos resultados académicos en el contexto sino además a promover el desarrollo de competencias que hagan frente a situaciones de vulnerabilidad.

Por otra parte, Fernández & Peña (2012) afirman qu

> Los docentes, en su trabajo con las poblaciones campesinas, deben desarrollar la capacidad de descifrar los modos de producción cultural para determinar y comprender las oportunidades y limitaciones que conduzcan al “pensamiento crítico, al discurso analítico y las nuevas formas de apropiación

cultural" (p.40)

3 | METODOLOGÍA

3.1 Diseño de la investigación

La investigación se fundamentó en un diseño estudio de caso con enfoque cualitativo, debido a que este tipo de investigación es el resultado de una actividad que ubica al observador en el mundo, parte de un conjunto de prácticas interpretativas que muestran la realidad de los sujetos y objetos en su contexto; además permite comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven (Krause, 1995).

Así mismo, es investigación cualitativa ya que se tuvieron en cuenta las interacciones entre los individuos, grupos y colectividades y en lo que concierne a cualidades de lo estudiado, es decir, a la descripción de características, de relaciones entre características o del desarrollo de características del objeto de estudio.

Ahora bien, la presente investigación se inició con la observación de los hechos en sí y durante el proceso se desarrolló una hipótesis que representara lo observado, por lo que las actividades sirvieron para descubrir lo que constituyó finalmente la pregunta de investigación, que, con base en la recolección y análisis de datos se afinó así: "¿Cómo influye el reconocimiento de los estilos de aprendizaje, según la teoría de Alonso, Gallego y Honey, sobre el aprovechamiento académico, cuando se enseña nomenclatura de hidrocarburos; en tres estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, de grado once, de la I.E.D. rural El Trigo, de Guayabal de Síquima?, que a su vez, reveló nuevos interrogantes en el proceso de interpretación.

Por otra parte, para definir la muestra inicial hubo observación de los estudiantes en su ambiente natural para luego delimitar la muestra únicamente a los educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. Fue necesario sumergirse dentro del campo para lograr una verdadera sensibilización con el ambiente o el entorno en el cual se llevó a cabo el estudio, y compenetrarse con la situación de la investigación, además de verificar su factibilidad

De ahí que, para lograr ese objetivo principal y dentro de este marco, la presente investigación utilizó el cuestionario de Alonso, Gallego y Honey (1997). CHAEA como potencial herramienta para identificar las características de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de educación básica y media con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad.

CHAEA, ha sido diseñado para identificar el estilo de aprendizaje preferido, no es un test de inteligencia, ni de personalidad, no hay respuestas correctas o erróneas y será útil en la medida que el alumno sea sincero en sus respuestas.

Esta herramienta, consta de 80 afirmaciones dividido en cuatro secciones de 20 ítems correspondientes a los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático). Es una prueba autoadministrable con puntuación dicotómica, de acuerdo (signo +) o en desacuerdo (signo -). La puntuación absoluta que el estudiante obtenga en cada sección indica el grado de preferencia. Como criterio del rendimiento académico se consideraron dos evaluaciones, una de ellas fue:

1. El promedio final del primer semestre del año escolar 2018. Tomando como criterio de evaluación la siguiente escala valorativa. Deficiente 10 – 59, Aceptable 60 – 79, Sobresaliente 80 – 89, Alto 90- 100

2. Aplicación de pruebas tipo ICFES.

Las mediciones se hicieron antes y después de las clases estratégicas basadas en los resultados del cuestionario CHAEA. La captura de los valores correspondientes a la prueba CHAEA y el promedio final del primer semestre, se realizó en una hoja de cálculo del programa de Microsoft Excel 2010.

Por otra parte, es estudio de caso: Descriptivo-Retrospectivo-Correlacional, de alcance exploratorio.

Es DESCRIPTIVO en la medida que se tuvo en cuenta la influencia que tiene el reconocer los estilos de aprendizaje, de acuerdo con la teoría de Alonso, Gallego y Honey (1994), sobre el nivel de rendimiento académico, en el campo disciplinar de la química orgánica, específicamente en la enseñanza del tema "nomenclatura de hidrocarburos", en tres (3) estudiantes de grado once, con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, de la Institución Educativa Departamental Rural El Trigo.

RETROSPECTIVO porque se trabajó con hechos que se dieron en la realidad; y determinó las relaciones entre las variables sin tratar de explicar las relaciones de causa, se definió el efecto y se intentó identificar el factor que lo asionó.

Además, esta investigación se dedicó al análisis de una presunta relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, en el área de química orgánica, de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, en un contexto rural, por lo que comparó los resultados académicos en individuos escogidos que cumplieron con los requisitos establecidos, antes y después de la intervención, y buscó las causas a partir de un efecto que ya se presentó.

Es CORRELACIONAL ya que, es un tipo de estudio que tiene como propósito evaluar la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables (en un contexto particular), y el objetivo fue determinar la relación que existe entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de educación media, con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad; y el rendimiento académico, en el área de química orgánica en un contexto rural.

Y finalmente, es EXPLORATORIO debido a la idea de examinar un problema de

investigación poco estudiado, ya que prepara el terreno para profundizarlo y que en un futuro sirva para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos.

4 | ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

Para esta investigación se utilizó el siguiente procedimiento, de acuerdo con el modelo de Kolb, desarrollado por Honey-Mumford y Honey-Alonso, en el que se describen 4 estilos de aprendizaje; es importante aclarar que en algunos individuos predominan 1 o más estilos, simultáneamente.

1. En primera instancia, se buscó identificar las características psicométricas del instrumento CHAEA en los estudiantes de la media vocacional de la institución Educativa Departamental El Trigo, de Guayabal de Síquima, para conocer el comportamiento del instrumento y sus resultados.

2. Después de esto, se aplicó el instrumento CHAEA, previa explicación sencilla de cómo llenar el cuadro de respuestas. Para determinar el estilo de aprendizaje del estudiante, en una tabla se sitúa cada estilo y los respectivos ítems para cada estilo y se colocan los signos menos (-) y más (+) de acuerdo a lo que haya respondido el estudiante (Ver tabla 3), El test aplicado a estudiantes (CHAEA), observación directa, con lo que se busca identificar los estilos de aprendizaje que predominan en cada alumno, de manera que puedan individualizarse

3. Se sumó el número de círculos que hay en cada columna. Se colocaron estos totales en la gráfica. Así se comprobó cuál es su estilo o estilos de aprendizaje preferentes. Luego se sumaron los signos más (+) por cada columna y los totales de cada estilo se colocaron en una gráfica. Dichos instrumentos evaluativos reflejaron puntuaciones referidas a los estilos Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático de aprendizaje (CHAEA)

4. Se unieron los cuatro puntos para formar una figura. Así se comprobará el/los estilos de aprendizajes predominantes. En las gráficas, el perfil describe en un sistema de 4 ejes, en el que a cada uno le corresponde un estilo, de manera que, la representación gráfica resultante es un rombo el cual se alarga o achata en alguno de sus lados dependiendo de la preferencia que demuestre el evaluado por alguno o varios de los estilos según el puntaje obtenido.

5. Para el análisis de los resultados se utilizó el baremo general abreviado de la preferencia en estilos de aprendizaje propuesto por Alonso, Gallego y Honey (1997).

6. Una vez caracterizados los estudiantes se dió paso a la elaboración de una guía de actividades de acuerdo con cada estilo de aprendizaje para que sirva de apoyo al docente. Teniendo en cuenta estos estilos de aprendizaje de cada estudiante, fue necesario elegir mínimo 2 estrategias para que generaran los aprendizajes significativos que se buscan en esta investigación

En cuanto al rendimiento académico se tuvo en cuenta las convenciones del Ministerio de Educación Colombiano, la valoración numérica va desde 10 hasta 100, en el

que se aprueba con un mínimo de 60

LETRA REPRESENTATIVA	INTERPRETACIÓN	VALORACIÓN NUMÉRICA
S	Desempeño Superior	86 - 100
A	Desempeño Alto	71 - 85
B	Desempeño Básico	60 - 70
BJ	Desempeño Bajo	10 - 59

Tabla 1. Elaboración propia

En la tabla anterior se representan con letras cada desempeño de los estudiantes de acuerdo con la valoración numérica que obtengan a la hora de evaluar sus conocimientos en cuanto a un tema en particular

5 | RESULTADOS

Los resultados en diversas pruebas tipo ICFES durante el año 2018 se muestran claramente en la siguiente tabla, donde se aprecia que el nivel académico de la población en estudio, oscila entre los rangos básico (B) y bajo (BJ).

ESTUDIANTE	1	2	3
GÉNERO	Masculino	Femenino	Masculino
EDAD	21	20	17
GRADO	Undécimo	Undécimo	Undécimo
RENDIMIENTO ESCOLAR PREVIO AL ESTUDIO (2018)	Básico y Bajo	Bajo	Básico y Bajo

Tabla 2. Elaboración propia

Luego de aplicar la prueba CHAEA que se divide en cuatro fases: la experiencia, el regreso sobre la experiencia, la formulación de conclusiones y la planificación (Piedra et ál., 2011), que corresponden a los estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático, se observaron los siguientes resultados con los que se determinó que los 2 estilos de aprendizaje predominantes en cada estudiante se pueden resumir así:

ESTUDIANTE	1	2	3
ESTILO DE APRENDIZAJE	Teórico Pragmático	Pragmático Activo	Activo Teórico

Tabla 3. Elaboración propia

Posteriormente se elaboraron guías de trabajo del tema a desarrollar, basadas en 5 estrategias de aprendizaje útiles en el campo de la educación, a saber:

1. Estrategias de ensayo
2. Estrategias de elaboración
3. Estrategias de comprensión
4. Estrategias de apoyo o afectivas
5. Estrategias de organización

Las tres primeras ayudan a los estudiantes a crear y organizar las materias para que les resulte más sencillo su proceso de aprendizaje, la cuarta sirve para controlar la actividad cognitiva del alumno para conducir su aprendizaje, y la última es el apoyo de las técnicas para que se produzcan de la mejor manera. De acuerdo a la evolución positiva de los estudiantes, se afianzaron más unas que otras

Así que, al caracterizar los estilos de aprendizaje según Honey y Mumford en los tres (3) estudiantes de grado once, con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, de la I.E.D. Rural El Trigo, mediante la herramienta CHAEA, y aplicar las estrategias sugeridas por los autores, se realizaron varias evaluaciones tipo ICFES durante el proceso, para elaborar un promedio y el respectivo comparativo del antes y el después y se obtuvieron los siguientes datos:

Letra Representativa	Interpretación	Valoración Numérica	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3
S	Desempeño Superior	86 - 100			
A	Desempeño Alto	71 - 85	80		78
B	Desempeño Básico	60 - 70	70		
BJ	Desempeño Bajo	10 - 59		59	

Tabla 4. Elaboración propia

Se puede corroborar que los valores promedio de las evaluaciones aplicadas al estudiante 1, después del proceso, mejoraron y colocaron al estudiante en un nivel más elevado, de acuerdo con los parámetros establecidos.

El desempeño académico del estudiante 2 no se modificó substancialmente, aunque incrementó el valor de la evaluación, continuó dentro del mismo nivel. Es importante anotar que, el entusiasmo y la motivación con este estudiante fueron muy difíciles, asunto que influyó de manera significativa en los resultado

El desempeño académico del estudiante 3 se modificó substancialmente,

incrementando el valor de la evaluación, avanzando de nivel de básico a alto. Es importante anotar que, el ánimo y la estimulación con este estudiante fue fundamental, asunto que influyó de manera significativa en los resultad

6 | CONCLUSIONES

En esta investigación hemos analizado la relación existente entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en el área de la química orgánica en estudiantes con NEE asociadas o no a discapacidad, con el objetivo de conocer su influencia

Dentro de este orden de ideas y en función de los objetivos propuestos, se muestra el comportamiento de la población objeto de la presente investigación, después de la caracterización y posterior aplicación de las estrategias de acuerdo a los estilos de aprendizaje. Tan es así que los datos obtenidos nos permiten hacer un análisis muy específico para la población evaluada, sobre las relaciones encontradas entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes que integraron la muestra.

Sin duda se comprobó que no todos los estilos de aprendizaje se encuentran presentes en la población objeto de este estudio.; de acuerdo con lo cual, no todos enfrentan de igual manera el proceso enseñanza y aprendizaje, particularidad que está en acuerdo con la mayoría de los estudios realizados anteriormente, Alonso et al., 1995; Alonso & Gallego, 2000; Correa, 2006 (Camarero, del Buey, de Asís, & Herrero 2000).

A su vez, se puede afirmar que los estilos que contaron con mayor predilección; entendido esto como una tendencia de moderada a alta, en el nivel de preferencia para cada estilo, fueron: el estilo activo, el estilo teórico y el estilo pragmático. En otras palabras, los estilos mencionados fueron los de más alta preferencia para la población evaluada.

La preferencia por estos estilos de aprendizaje sugiere al investigador proveer de condiciones, que, según Alonso, Gallego y Honey (1999) le permiten al alumno interactuar en variedad de situaciones en las que será fácil que se acomode y su disposición para aprender será óptima.

Ahora bien, para describir la relación existente entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico, en los tres (3) estudiantes de secundaria, con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, de la I.E.D. Rural El Trigo, en el campo disciplinar de la química orgánica, de acuerdo con la teoría de Alonso, Gallego y Honey (1994), analizamos los resultados obtenidos y se puede afirmar de manera contundente que el rendimiento académico está en función de los estilos de aprendizaje y que estos, a su vez, están íntimamente ligados con los aspectos afectivo, temperamental y motivacional de cada individuo.

Esta estrecha relación entre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico se pudo observar al comparar los resultados obtenidos en el rendimiento académico de los años 2018 y 2019, asunto que se indica en cada estudiante por separado así

- Estudiante 1: se observó la evolución positiva del estudiante después del proceso, y se puede concluir que en este estudiante las expectativas se cumplieron y su desempeño académico mejoró notoriamente, además mostró un entusiasmo durante todo el proceso factor que resultó ser muy valioso a la hora de evaluarlo.
- Estudiante 2: aunque los resultados cambiaron y se notó un leve aumento en los valores, el estudiante 2 no alcanzo a modificar el rango en su desempeño, se mantuvo dentro del mismo nivel de desempeño bajo. Cabe destacar que durante el proceso los intereses del estudiante nunca estuvieron cien por ciento centrados en él, con lo que su atención fue muy dispersa.
- Estudiante 3: el desempeño académico del estudiante 3 se modificó substancialmente, incrementando el valor de la evaluación, avanzando de nivel de básico a alto. Es importante anotar que, el entusiasmo y la motivación con este estudiante fue fundamental asunto que influyo de manera significativa en los resultados.

Es evidente que en todo proceso formativo se requiere una evaluación, así que, esta propuesta pretendió formular una evaluación constante que evidenciara los errores inmediatos para efectuar los cambios y mejoras más pertinentes según el caso. De esta manera se aseguró el éxito del modelo de gestión.

También se puede deducir que fomentar la aplicación de estrategias adecuadas a cada estilo de aprendizaje, genera procesos de educación más significativos. Se confirma la hipótesis de la relación entre el rendimiento académico en estudiantes con NEE asociados o no discapacidad y los estilos de aprendizaje.

Además, se puede concluir que las implicaciones educativas con relación al tipo de aprendizaje y a las técnicas de estudio empleadas por dichos alumnos tienen una incidencia positiva en el rendimiento académico de los estudiantes. Así mismo, se pone de manifiest que los estilos de aprendizaje mejoran el rendimiento académico de los estudiantes cuando se identifica el tipo de estilo que utilizan en clase, esto está demostrado en la investigación porque el estilo que menos utilizan los estudiantes que conforman la muestra es el reflexivo

Los resultados han puesto de manifiesto que los estudiantes de manera coherente interactúan entre sí con mayor fluidez con la finalidad de lograr objetivos educativos comunes, en un contexto social. Además, la capacidad para entender y adquirir un conocimiento más significativo, disminuye el fracaso escolar y favorece su socialización, que es el verdadero objetivo que implica la inclusión en una colectividad.

Esta investigación representa un compromiso con cada una de las personas que apoyan el cambio e innovación a favor del desarrollo de una educación de calidad que adopte a la inclusión como prioridad, teniendo en cuenta que el establecer una relación cercana con el docente, primero podrá aclarar sus dudas y atender sus preocupaciones y segundo establecerá su red de amigos en el aula de clase.

Finalmente, y de acuerdo con Salazar, & Gracia, 2016 se puede decir que:

Un aula inclusiva está pensada para formar al niño como persona y colocarlo en el centro del proceso de aprendizaje, así mismo, entender las diferencias del niño y acomodar el contexto escolar a las condiciones especiales de él (p.24)

REFERENCIAS

Alonso, C.; Gallego, D.; Honey, P. (1994). **Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora**. Bilbao: Ediciones Mensajero (6ª Edición).

Chipana, M. (2016). **Intervención de los docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular de Educación Inicial en cuatro Instituciones del distrito de Cercado de Lima** (Doctoral dissertation, tesis). Recuperado de: http:// tesis. pucp. edu. pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/7359/CHIPANA_S ALAZAR_MARIA_ INTERVENCION. pdf).

Choque, R. (2009). **Ecosistema educativo y fracaso escolar**. Revista Iberoamericana de Educación, 49 (4), 1-9.

Fernández Lizarazo, J. C., & Peña Venegas, R. A. (2012). **Estilos de aprendizaje a partir de la práctica productiva en educación superior rural: caso Utopía**. Revista de la Universidad de La Salle, 2012(57), 137-160.

García, J. L. (2006). **Los estilos de aprendizaje y las tecnologías de la información y la comunicación en la formación del profesorado** (Tesis doctoral). De la base de datos Dialnet. (Sin UMI)

Inzua, V., 2002, “una conciencia Histórica y la discapacidad”. Revista Scielo

Krause, M. (1995). **La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos**. Revista Temas de educación, 7 (7), 19-40.

López Azuaga, R. (2018). **Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa.**

Piedra de la Cuadra, J., Ramírez, M. G., Ries, F., & Rodríguez, S. A. (2011). **Estilos de aprendizaje del alumnado de nuevo ingreso en ciencias de la actividad física y el deporte en la universidad de Sevilla.** Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. España. Pág, 1-12.

SOBRE A ORGANIZADORA

KÁTIA FARIAS ANTERO - Doutora em Educação (UNISC), Mestre em Educação (FACLE) - Unigrendal, Mestrado em Master of Science in Education pela The Grendal College and University, Brasil, Mestre em Psicanálise da Educação e Saúde - UNIDERC- (2014), Mestre em Filosofia da Educação (Faculdade de São Bento) Especialista em Psicopedagogia – (Unipê); Especialista em Educação Infantil (Faculdade Intervale); Especialista em Docência do Ensino Superior(Faculdade Intervale); Especialista em Supervisão e Orientação Educacional(Unipê); Especialista em Psicanálise da Educação e Saúde (Fundação Padre Anchieta); graduação em Licenciatura em Língua Portuguesa-UNAVIDA (2012), e graduação em Pedagogia - UNAVIDA (2005). Atuou como professora substituta na Universidade Estadual da Paraíba. Atividade de maior relevância foi desenvolvida na Escola de Aprendizes Marinheiros - Olinda/ PE, com aperfeiçoamento em um Módulo sobre Avaliação de Aprendizagem (2017). Docente do Centro Universitário Uninassau - Campina Grande - PB. Atua como Pesquisadora no grupo de pesquisa NUPEDI (Núcleo de Pesquisa e Extensão em Tecnologia, Educação, Cultura e Diversidade) (IFPB). Escritora do livro Docência e Psicanálise: tecendo sobre a transferência afetiva.

ÍNDICE REMISSIVO

A

C

D

E

F

H

I

R

U

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Formação inicial e continuada de PROFESSORES e a identidade docente 2